78.

Ancuța Florentina Miheț

Dana Rad

Dezvoltarea socio-emoțională a elevilor cu părinți emigranți

Strategii de management educațional

Colecția Paedagogia

presa universitară clujeană

Miheţ Ancuţa Florentina | Dana Rad

•

DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A ELEVILOR CU PĂRINȚI EMIGRANȚI

Strategii de management educațional

Miheţ Ancuţa Florentina | Dana Rad

DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A ELEVILOR CU PĂRINȚI EMIGRANȚI

Strategii de management educațional

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2024

Colecția *Paedagogia*
este coordonată de Mușata-Dacia Bocoș.

Referenţi ştiinţifici:

Prof. univ. dr. Emilia Florina Grosu
Prof. univ. dr. Gheorghe Monea

ISBN 978-606-37-2060-4

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruţa Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

CUPRINS

LISTA TABELELOR

LISTA FIGURILOR

ARGUMENT

În epoca contemporană, asistăm la schimbări semnificative în toate aspectele vieții sociale, uneori cu o rapiditate care le face să devină normale și esențiale pentru progresul societății. Totodată, suntem din ce în ce mai conștienți de efectele negative ale acestor transformări, care influențează direct sau indirect viețile noastre și modelează comportamentul social.

Având ca repere aceste constatări generale, care pot fi considerate ca indicatori ai devianței sociale, putem observa apariția și manifestarea unui fenomen preocupant, inadaptarea școlară a copiilor ai căror părinți sunt emigranți. Acomodarea dificilă a acestor copii în mediul școlar reprezintă o problemă centrală în activitatea mea ca profesor și, în același timp, în rolul meu de director al instituției pe care o conduc.

Suntem preocupați de provocările cu care se confruntă elevii cu părinți emigranți, atât din perspectiva mea ca profesor, cât și din cea a responsabilităților mele de conducere. Această problemă se reflectă în dificultățile pe care le întâmpină acești copii în adaptarea lor la mediul școlar, cu impact semnificativ asupra procesului lor educațional și asupra dezvoltării socio-emoționale. Prin intermediul activităților noastre de instruire și coordonare, suntem implicați în eforturile de a dezvolta strategii și intervenții menite să faciliteze o integrare armonioasă a elevilor cu părinți emigranți în cadrul instituției de învățământ.

Migrația părinților generează preocupări legate de multiplele aspecte care influențează procesul de adaptare școlară, inclusiv dimensiunile psihosociale, pedagogice și contextuale. În cadrul instituțiilor școlare, managerii se angajează să adopte o abordare bazată pe cercetare, cu accent pe dezvoltarea unui mediu școlar propice, care să faciliteze integrarea și adaptarea eficientă a tuturor elevilor în comunitatea educațională.

Trecerea de la fenomenul general al inadaptării sociale la inadaptarea școlară reprezintă un proces complex, ce poate fi înțeles numai prin investigarea structurii sale reale, o structură în care interacționează factori

cauzali, implicați în mod activ. Acești factori sunt corelați cu copiii înșiși, cu cadrele didactice, cu părinții și cu instituțiile cu responsabilități în domeniul educației și al asistenței sociale.

Datorită amploarei pe care a atins-o inadaptarea școlară, în special în contextul migrației părinților, observăm o creștere semnificativă a cazurilor de abandon școlar și a absenteismului școlar, contrar normelor stabilite de legile educaționale și de alte reglementări legislative. Această problemă s-a accentuat în comunitatea noastră locală, mai ales datorită istoricului său ca zonă cu activități miniere, unde inadaptarea școlară pare să fie strâns legată de particularitățile contextului socio-economic și cultural.

Această perspectivă sugerează că inadaptarea școlară poate avea rădăcini într-o serie de factori mai largi, precum lipsa oportunităților de angajare și migrația părinților în străinătate în căutarea unor condiții de viață superioare. Cu toate că intenția lor de a asigura un nivel mai bun de trai pentru familie este înțeleasă, realitatea arată că acest obiectiv nu este întotdeauna atins în mod sustenabil, ceea ce duce la întoarcerea părinților în țară. Acest aspect conturează o paradigmă complexă, care implică societatea în ansamblul său, fiind confruntată cu provocarea de a adresa lacune semnificative, cu un impact profund asupra structurii și infrastructurii sociale, pe termen lung.

Începând cu anii 1990, în perioada postdecembristă și până în prezent, s-a manifestat un fenomen notabil al migrației forței de muncă, cu o concentrare deosebită în spațiul european. Conform datelor furnizate de Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopție (ANPDC), în anul 2019, în România existau 91.345 de copii ai căror părinți se aflau în străinătate. Dintre acești copii, 16.453 aveau ambii părinți plecați, iar 11.723 aveau un singur părinte susținător plecat. Acest fenomen a adus cu sine provocări precum absenteismul școlar, performanțele școlare scăzute și abandonul școlar. Acești copii, în absența părinților, se pot adesea găsi în situații sociale nefavorabile sau pot căuta munci remunerate, devenind într-un fel „spirite independente". Părinții care pleacă în străinătate pentru muncă provin din diverse categorii sociale, unii dintre aceștia depinzând exclusiv de ajutoare sociale sau alocații pentru susținerea financiară a familiei. Ei aspiră la o viață mai bună pentru familiile lor, refuzând să trăiască în sărăcie, iar în țara de origine nu găsesc posibilități pentru a depăși acest prag al neajunsurilor.

Investigațiile efectuate la nivel de școli și de comunități au relevat că o categorie vulnerabilă în această ecuație este reprezentată de copiii ai căror părinți sunt plecați în străinătate pentru muncă. Atât pentru cei mai tineri copii, cât și pentru adolescenți, părinții reprezintă o sursă esențială de sprijin emoțional în ceea ce privește activitățile școlare și cele extrașcolare, inclusiv asistența în a merge la școală, participarea la activități de învățare, implicarea în activitățile recreative și, nu în ultimul rând, în procesul de luare a deciziilor importante pentru viața lor. Pe lângă sprijinul și susținerea emoțională oferite, comunicarea este un alt element fundamental resimțit de copii în absența părinților lor. Copiii incluși în această categorie manifestă tendințe spre izolare și introspecție. Starea în care acești minori rămân sub supravegherea și îngrijirea unui adult, diferit de părinții lor, generează un impact negativ nu doar asupra aspectului emoțional, ci și asupra comportamentului lor.

În acest context, ne-am asumat angajamentul de a identifica soluții eficiente pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor cu părinți emigranți. O analiză exhaustivă a situației ne-a condus la investigarea ipotezei conform căreia implementarea programului de intervenție numit „Părinți departe, școala aproape de copii" are ca rezultat dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți. Aceasta contribuie, de asemenea, la îmbunătățirea nivelului lor de alfabetizare și la cultivarea unei atitudini pozitive față de lectură și literatură, precum și la consolidarea culturii organizației școlare.

Dezvoltarea socio-emoțională în ciclul primar constituie o etapă fundamentală în formarea indivizilor echilibrați și bine adaptați social, pregătindu-i pentru provocările și interacțiunile complexe din societatea adulților. Pe măsură ce interacțiunile sociale devin mai intricate, copiii dezvoltă abilități esențiale, cum ar fi stabilirea relațiilor bazate pe empatie și colaborare, înțelegerea și gestionarea propriilor lor emoții, precum și adaptarea la normele și valorile sociale. În acest context, dezvoltarea prieteniilor, auto-reglarea emoțională, înțelegerea rolului social și creșterea încrederii în sine reprezintă teme centrale care contribuie la fundamentarea unei dezvoltări socio-emoționale sănătoase în rândul elevilor din ciclul primar. Aceste aspecte ale dezvoltării socio-emoționale sunt fundamentale pentru dezvoltarea lor globală și pentru formarea indivizilor capabili să interacționeze în mod armonios cu ceilalți și să își gestioneze, cu încredere și cu înțelepciune, stările emoționale în diverse contexte.

Conform cercetării lui Brănișteanu din 2003, prezentată în teza sa de doctorat, educația socială poate fi definită ca fiind un ansamblu de inițiative și acțiuni planificate și implementate conform principiilor corelate cu totalitatea influențelor exercitate asupra societății, având ca scop promovarea integrării sociale a copiilor și tinerilor, cu obiectivul final de a dezvolta competențe de viață.

Abilitățile de literație reprezintă capacitatea unei persoane de a interacționa cu texte. Un cititor competent este capabil să înțeleagă și să interpreteze un text, inclusiv la prima citire, să analizeze detaliile, să evalueze conținutul și forma acestuia, să reflecteze asupra informațiilor, să interacționeze cu textul pentru a-și atinge propriile obiective personale, pentru a-și dezvolta nivelul de cunoaștere și pentru a-și exploata potențialul, contribuind astfel la progresul societal (conform OCDE, 2018).

Cu toate că există diferențe semnificative între sistemele de inteligență artificială și abilitățile intelectuale naturale ale oamenilor, conceptul de metacunoaștere rămâne valoros, concentrându-se pe identificarea informațiilor, pe înțelegerea acestora și pe procesul de reflecție. Pregătirea pentru o carieră în domeniul educației implică acumularea cunoștințelor teoretice în domeniul specific și psihopedagogic, cu un accent deosebit pe dezvoltarea abilităților de predare și pe înțelegerea proceselor de citire și scriere. Praxisul pedagogic constă într-un set de activități care includ observarea, analiza și asistarea la lecții, sub îndrumarea unui mentor experimentat.

Importanța strategiilor de scriere în contextul formării profesionale a profesorilor debutanți poate fi analizată din cel puțin trei perspective: pregătirea prealabilă a activităților de scriere, sprijinul oferit în timpul procesului de scriere și evaluarea și reflecția ulterioară asupra textelor, însoțite de elaborarea de programe personalizate pentru profesorii începători. În plus, introducerea adecvată a debutanților în proiectarea activităților didactice interactive este esențială pentru dezvoltarea competențelor lor și pentru avansarea în carieră. Aspectul socio-emoțional și nivelul de literație sunt, adesea, strâns interconectate, deoarece abilitățile de literație pot influența dezvoltarea socio-emoțională și pot, la rândul lor, fi influențate de aceasta.

Capacitatea de a citi și de a înțelege texte, precum și de a exprima gândurile și sentimentele în scris, contribuie semnificativ la dezvoltarea

abilităților de comunicare socio-emoțională. Persoanele care posedă abilități bune de literație sunt, de obicei, în măsură să își exprime emoțiile și să înțeleagă eficient emoțiile altora. Abilitățile de literație pot, de asemenea, să contribuie la dezvoltarea capacității de a face față stresului și problemelor emoționale. Atunci când o persoană poate citi despre modul în care alții au gestionat și au depășit obstacolele sau poate să își exprime în scris propriile gânduri și sentimente, aceasta poate contribui la dezvoltarea stimei de sine și la capacitatea de a gestiona mai eficient emoțiile.

Literația reprezintă un factor esențial în participarea elevilor la viața comunității și în stabilirea conexiunilor sociale. Elevul care deține abilități de citire și scriere beneficiază de un spectru mai larg de oportunități pentru a se implica în activitățile sociale și culturale, contribuind, astfel, la îmbunătățirea stării sale emoționale și la dezvoltarea sprijinului social.

Practici precum scrierea într-un jurnal sau lectura textelor care explorează subiecte legate de dezvoltarea personală reprezintă modalități semnificative prin care un copil poate analiza și înțelege mai profund propriile emoții și gânduri. Acest proces de auto-reflecție constituie un aspect esențial în dezvoltarea unei inteligențe emoționale sănătoase.

Literația nu reprezintă doar un instrument de comunicare și acces la informație, ci și un mijloc prin care elevii pot explora și exprima complexitatea propriilor lor experiențe emoționale și interacțiuni sociale. Acest proces de înțelegere de sine și a celor din jur poate contribui semnificativ la creșterea nivelului de conștientizare emoțională și, implicit, la dezvoltarea inteligenței emoționale, care este fundamentală pentru adaptarea și succesul în societatea contemporană.

Nivelul de literație poate avea un impact semnificativ asupra dezvoltării socio-emoționale a unei persoane, iar abilitățile de literație joacă un rol esențial în dezvoltarea competențelor de comunicare, empatie, gestionare a emoțiilor și interacțiuni sociale sănătoase.

Partea A.

FUNDAMENTE TEORETICE

Capitolul I.
CONTRIBUȚIA STRATEGIILOR DE MANAGEMENT EDUCAȚIONAL PENTRU „O ŞCOALĂ CARE SE DEZVOLTĂ”

I.1. Delimitări conceptuale în managementul educațional

Dintr-o perspectivă extinsă, managementul educațional reprezintă un proces complex ce implică planificare, pregătire, organizare, coordonare și conducere a diferitelor elemente implicate în atingerea anumitor scopuri și obiective. Conform lui Tîrcă (2011, p. 7), managementul se poate defini ca fiind „un proces conștient de direcționare și coordonare a acțiunilor și activităților individuale și de grup, precum și de mobilizare și alocare a resurselor unei organizații (umane, materiale, spațiale și temporale), în vederea atingerii obiectivelor acesteia, în concordanță cu misiunea, scopurile și responsabilitățile sale economice și sociale.”

Conceptul de management educațional a pătruns în sfera pedagogică cu aceeași intensitate cu care a fost introdus și termenul de „curriculum”. În mod similar, acest concept are o semnificație dublă, funcționând atât ca entitate distinctă, cât și ca paradigmă în curs de dezvoltare în teoria și practica educației.

Managementul educațional, dezvoltat în contextul leadership-ului, susține un tip de conducere superioară, care se conformează modelului cultural al societății bazate pe cunoaștere. În contrast cu tipul de conducere birocratică și administrativă, care se potrivește cu modelul cultural al societății industrializate, managementul educațional sugerează că schimbările semnificative în acest domeniu au fost influențate de tranziția de la o structură orientată către producție către o structură axată pe schimbul de cunoștințe și informații. Managementul educației sau managementul pedagogic poate fi definit ca un tip de conducere superioară asupra

sistemului de învățământ, având un caracter global și orientat către optimizare și strategie, în concordanță cu cerințele modelului cultural al unei societăți informaționale democratice și ale paradigmei curriculumului, conform afirmațiilor lui Sorin Cristea (2000).

Procesul de management educațional pentru „o școală care se dezvoltă" implică o serie de etape complexe și strâns interconectate, în care sunt aplicate strategii și practici avansate pentru a promova îmbunătățirea continuă a mediului educațional. Acest proces se bazează pe cercetare și se adaptează, în mod constant, la evoluțiile din domeniul educației și la schimbările contextului social.

Inițial, procesul de management educațional începe prin efectuarea unei analize comprehensive și sistematice a situației actuale a școlii, evaluând aspecte precum performanțele academice, infrastructura, resursele umane și relațiile cu comunitatea. Această analiză diagnostică furnizează fundamentul pentru identificarea nevoilor și oportunităților de dezvoltare. Pe baza acestei analize, se formulează o viziune clară și orientată către dezvoltarea școlii, susținută de obiective strategice bine definite, care reflectă aspirațiile educaționale, valorile și misiunea instituției.

În etapa de planificare strategică, din cadrul procesului de management educațional se dezvoltă un plan strategic detaliat, care înglobează strategiile și acțiunile necesare pentru a atinge obiectivele stabilite. Planul ia în considerare resursele disponibile, cerințele educaționale contemporane și înțelegerile din domeniul pedagogic și al managementului educațional. Resursele umane, financiare și tehnologice sunt alocate, în mod strategic, pentru a susține implementarea planurilor. Cadrele didactice și personalul de conducere sunt implicați în implementarea eficientă a acțiunilor, în conformitate cu direcțiile stabilite în plan. Progresul este monitorizat continuu prin intermediul indicatorilor de performanță și al obiectivelor prestabilite. Datele colectate sunt evaluate pentru a determina eficacitatea strategiilor și pentru a identifica eventualele deficiențe sau oportunități de îmbunătățire. Bazate pe evaluarea continuă, planurile și strategiile pot fi ajustate și adaptate pentru a răspunde schimbărilor în nevoile elevilor cu părinți emigranți, învățării și contextului educațional. Flexibilitatea în abordare este esențială pentru ca planurile să rămână relevante și eficiente.

Implicarea părților interesate, cum ar fi elevii, părinții, comunitatea locală și alte instituții educaționale, joacă un rol semnificativ în dezvoltarea școlii. Comunicarea deschisă și colaborarea eficientă între aceste grupuri asigură sprijinul și angajamentul necesare pentru succesul inițiativelor educaționale.

Odată cu trecerea timpului, se evaluează impactul măsurilor implementate asupra calității învățării, asupra performanțelor elevilor și asupra formării culturii organizației școlare. Aceasta permite să se determine în ce măsură obiectivele au fost atinse și să se identifice eventualele îmbunătățiri care pot fi realizate.

Integrarea descoperirilor științifice actuale în practica educațională și angajamentul pentru îmbunătățirea constantă reprezintă elemente-cheie în procesul de dezvoltare a școlii.

Fiecare acțiune concepută, planificată și realizată de către diferite persoane este fundamentată pe raționament. Principiile logicii formale conduc și impun rigori pentru gândirea corectă, asigurând coerența, atât în discursul teoretic, cât și în acțiunea practică. Această bază rațională a teoriei și practicii umane stabilește o corespondență între un ansamblu de principii și un domeniu teoretic sau practic specific. Principiile sunt fundamentul activităților noastre, indiferent că este vorba despre activități simple sau de activități complexe, cum sunt cele de cercetare științifică.

Activitatea managerială desfășurată în cadrul unei instituții școlare, în special în contextul abordării elevilor ai căror părinți sunt plecați la muncă în străinătate, este un element important, în cadrul procesului de management educațional. Aceasta reprezintă un factor determinant în gestionarea eficientă a situațiilor complexe și variate cu care se confruntă echipa managerială, necesitând soluționarea optimă a unor provocări diverse. În același timp, această activitate managerială se caracterizează printr-o natură dinamică, reflectând adaptarea constantă la evoluția și transformarea problemelor, aceasta fiind influențată în mod direct de schimbările sociale în curs.

Astfel, conducerea școlii se angajează într-un proces complex și continuu de abordare și gestionare a provocărilor generate de faptul că unii elevi au părinți plecați la muncă în străinătate. Aceasta necesită o gândire strategică și abilități de gestionare a resurselor pentru a face față nevoilor variate ale acestor elevi. În același timp, se impune o adaptare constantă,

deoarece contextul în care se manifestă aceste provocări este într-o evoluție perpetuă, sub influența transformărilor sociale.

Gestionarea școlară în acest context necesită o abordare adaptabilă și informată pentru a satisface nevoile schimbătoare ale elevilor în fața emigrării temporare a părinților lor. După cum afirmă Bush (2018, p. 14) „managementul intern de succes necesită legături clare între valori, obiective, strategii și activități zilnice.”

Managementul educațional poate fi interpretat ca rezultând din cunoștințe sistematice și din abilități creative, de a conduce procesele și resursele într-o instituție educațională, în acest caz, școala. Această definiție subliniază faptul că un manager educațional, în acest caz directorul școlii, nu doar urmează indicațiile primite, ci acționează proactiv pentru a obține rezultate de calitate, în conformitate cu obiectivele prestabilite, și se adaptează la schimbările din mediul înconjurător.

Un aspect fundamental în managementul educațional este stabilirea obiectivelor. Managerul trebuie să analizeze cu atenție realitatea educațională și să identifice nevoile educaționale ale elevilor și ale părinților, pentru a defini obiective clare și relevante care să contribuie la îmbunătățirea performanțelor instituționale.

Motivația reprezintă un factor esențial în asigurarea succesului în management. Motivația cadrelor didactice de a observa și adresa anumite aspecte specifice, cum ar fi nevoile educaționale ale elevilor cu părinți plecați la muncă în străinătate, reflectă nivelul de angajament și dorința de a realiza schimbări în cadrul școlii. Acest lucru sugerează ideea conform căreia, cultura organizațională și valoarea acordată acestor aspecte influențează gradul de implicare al echipei manageriale.

În perspectiva conceptelor menționate, managementul educațional capătă dimensiuni sociale, educaționale, sistematice, economice și multidisciplinare, variind în funcție de caracteristicile contextuale și obiectivele educaționale. În concluzie, managementul educațional se conturează ca o activitate complexă, caracterizată de abordări multidimensionale și flexibile, adaptate la specificul domeniului educației și la cerințele contextuale. Scopul său principal este de a asigura o conducere eficientă și o dezvoltare de calitate în cadrul instituției școlare.

I.2. Strategii de management educațional

Strategiile de management educațional reprezintă un set bine structurat de planuri și acțiuni, conceput pentru a ghida activitățile și pentru a direcționa o instituție educațională către atingerea obiectivelor sale de dezvoltare și îmbunătățire a performanțelor. Această abordare strategică pune accentul pe planificarea pe termen lung, coordonarea, implementarea și evaluarea acțiunilor, într-un mod coerent și bine direcționat.

Componentele cheie ale unei strategii de management educațional includ o serie de etape. Începutul strategiei implică analiza detaliată a situației curente a instituției educaționale. Această etapă presupune evaluarea performanțelor academice, a infrastructurii, a resurselor umane și a contextului educațional. Această analiză oferă o imagine de ansamblu asupra stării școlii și a nevoilor sale. Pe baza analizei, se formulează obiective clare și specifice care reflectă aspirațiile instituționale. Aceste obiective pot include îmbunătățirea performanțelor elevilor, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, implicarea comunității în viața școlii, realizare de parteneriate cu instituțiile comunității și altele.

Odată stabilite obiectivele, se dezvoltă strategii specifice pentru a le atinge. Aceste strategii cuprind planuri de acțiune detaliate, inclusiv resursele necesare, responsabilitățile și termenele limită, toate acestea fiind stabilite în viziune sistemică.

În etapa de implementare și monitorizare, strategiile sunt puse în practică. Se alocă resursele, se desfășoară activitățile planificate și se urmărește îndeplinirea obiectivelor. Monitorizarea regulată a progresului este esențială pentru a identifica eventuale devieri și pentru a lua măsuri corective. Odată cu implementarea, se colectează date și informații relevante pentru a evalua eficacitatea strategiilor. Dacă este cazul, strategiile pot fi ajustate în funcție de rezultatele obținute și de schimbările din mediul educațional.

În paralel cu celelalte etape, se promovează implicarea activă a părților interesate, cum ar fi elevii, părinții, cadrele didactice și comunitatea locală. Comunicarea deschisă și colaborarea sunt esențiale pentru succesul strategiilor. Comunicarea clară a obiectivelor, planurilor și progresului susține coeziunea și încrederea în cadrul comunității educaționale.

Se poate afirma că strategiile de management educațional sunt ghiduri pentru luarea deciziilor, pentru a asigura că resursele sunt folosite eficient în

vederea atingerii obiectivelor școlii. Acestea trebuie să fie adaptabile, pentru a răspunde schimbărilor în mediul educațional și pentru a se conforma nevoilor, în continuă evoluție, ale elevilor, ale comunității și ale societății.

I.3. Principiile și conținutul managementului educațional

„Principiile sunt cele care stau la baza activităților noastre, de la cele mai simple, până la cercetarea științifică. Nerespectarea sau ignorarea principiilor introduc haosul în gândire și arbitrariul în acțiune. Consecința direct este inconsistența discursului teoretic și lipsa de orizont a acțiunii" spune Istrate (2001, p. 410).

Principiile logicii formale îndrumă și consolidează rigurozitatea gândirii corecte, garantând coerența discursului teoretic și a acțiunii practice. Acest temei logic al teoriei și practicii umane stabilește corelația între un ansamblu de principii și o sferă teoretică sau practică specifică.

În contextul instituțiilor de învățământ din România, managementul educațional se distinge prin complexitatea sa și prin implicațiile sale în diverse dimensiuni sociale și educaționale. Un manager eficient trebuie să integreze multiplele aspecte ale activității de management, luând în considerare nu doar caracterul social al educației, ci și rolul său educativ fundamental. Acest rol educativ reprezintă nucleul activităților de formare și dezvoltare, în special în situația delicată a elevilor ai căror părinți au migrat în străinătate pentru muncă.

Principiile fundamentale care ghidează acțiunile și deciziile manageriale în direcția unei eficiențe sporite și a dezvoltării educaționale sustenabile sunt: principiul planificării și previziunii, principiul organizării și structurării, principiul coordonării și integrării, principiul comunicării eficiente și principiul evaluării și controlului.

Principiul planificării și previziunii subliniază importanța planificării strategice în procesul de management educațional. Planificarea pe termen lung permite stabilirea obiectivelor clare, identificarea resurselor necesare și anticiparea cerințelor viitoare ale instituției de învățământ. Aceasta se aliniază cu principiul previziunii, care vizează anticiparea schimbărilor și adaptarea instituției pentru a răspunde nevoilor în continuă evoluție ale elevilor, ale comunității și ale societății.

Principiul organizării și structurării reprezintă procesul de stabilire a structurii ierarhice și funcționale a instituției educaționale, inclusiv a atribuțiilor și responsabilităților fiecărui membru al echipei. Prin organizare, se asigură optimizarea resurselor și eficiența în desfășurarea activităților educaționale.

Principiul coordonării și integrării se concentrează pe armonizarea eforturilor diferitelor departamente și echipe din cadrul instituției de învățământ. Coordonarea asigură colaborarea eficientă și comunicarea între cadrele didactice, personalul auxiliar și alte părți interesate, contribuind la realizarea, în modalități unitare, a obiectivelor educaționale.

Principiul comunicării eficiente joacă un rol esențial în managementul educațional, atât la nivel intern, cât și extern. O comunicare eficientă între conducerea școlii, cadrele didactice, elevi, părinți și comunitatea locală susține transparența, încrederea și implicarea activă în procesul educativ.

Principiul evaluării și controlului se referă la monitorizarea continuă a performanțelor instituției de învățământ, pentru a asigura conformitatea cu obiectivele stabilite. Prin evaluare și control, se identifică abaterile și se iau măsuri corective pentru a optimiza calitatea proceselor de învățare și dezvoltare.

Conținutul managementului educațional reprezintă un ansamblu complex de elemente și procese care stau la baza gestionării eficiente a instituțiilor de învățământ. Acest conținut cuprinde o gamă variată de aspecte, care înglobează planificarea strategică, coordonarea activităților, gestionarea resurselor, proiectarea curriculumului, monitorizarea și evaluarea performanțelor, managementul comunicării și al relațiilor interpersonale, precum și dezvoltarea profesională.

Planificarea strategică a conținutului managementului educațional începe cu dezvoltarea unei programe strategice bine fundamentate, care implică identificarea misiunii, viziunii și valorilor instituției, stabilirea obiectivelor clare și stabilirea direcțiilor strategice pentru atingerea acestora. Planificarea strategică se bazează pe analize detaliate ale mediului extern și intern pentru a asigura adaptarea la schimbările din societate și din educație.

Coordonarea activităților în cadrul managementului educațional reprezintă procesul de organizare și supervizare a tuturor aspectelor instituționale, având ca scop optimizarea resurselor și eficiența funcționării. Acesta implică alinierea obiectivelor cu planificarea, implementarea și

evaluarea activităților. Comunicarea constantă între părțile implicate facilitează construirea unui mediu propice învățării și dezvoltării, progresului.

Gestionarea resurselor reprezintă o componentă vitală a conținutului managementului educațional prin managerierea resurselor umane, informaționale, financiare și materiale. Alocarea eficientă a personalului, bugetului și infrastructurii este esențială pentru susținerea activităților educaționale și pentru asigurarea unui mediu propice învățării.

Proiectarea curriculumului este un proces care implică alegerea și structurarea conținutului de învățare, pentru a atinge obiectivele educaționale. Curriculumul trebuie să fie adaptat la nevoile educaționale ale elevilor, să fie relevant pentru contextul actual și să încurajeze dezvoltarea competențelor necesare în secolul XXI.

Monitorizarea și evaluarea performanțelor instituției, a elevilor și a cadrelor didactice presupune utilizarea unor metode și instrumente adecvate pentru colectarea datelor relevante și pentru evaluarea progresului către atingerea obiectivelor stabilite. Progresul constant al abilităților și al competențelor cadrelor didactice și personalului auxiliar necesită oferirea unor posibilități permanente de instruire și pregătire, cu scopul de a asigura o evoluție continuă în ceea ce privește cunoștințele, abilitățile, atitudinile și aptitudinile.

Managementul comunicării și al relațiilor interpersonale reprezintă un alt aspect important al conținutului managementului educațional. Comunicarea deschisă și transparentă cu părinții și cu elevii confirmă implicarea activă a tuturor părților și sprijină construirea unei culturi a organizației școlare.

În concluzie, în contextul educațional românesc, managementul educațional eficient presupune eforturi concertate pentru abordarea complexă a nevoilor elevilor cu părinți plecați la muncă în străinătate. Acest efort implică integrarea dimensiunilor sociale și educaționale, facilitarea activităților de consiliere și crearea unui mediu propice pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor și pentru adaptarea activităților educaționale la realitățile specifice.

I.4. Funcțiile managementului educațional

Funcțiile managementului educațional se referă la rezultatele evidente și potențiale, vizibile sau latente ale activităţilor educaționale. În acest context, ne axăm pe funcțiile fundamentale și globale, care au un caracter obiectiv și general. Acestea reprezintă funcțiile generale ale managementului educațional, concentrându-se pe ghidarea eficientă a activităților specifice precum educația, instruirea, formarea profesională și consilierea școlară, în vederea atingerii obiectivelor sistemului și ale procesului de învățământ.

Iosifescu et al. (2001, p. 39) spune că „funcțiile manageriale sunt clase de activități specifice unui subsistem organizațional destinate satisfacerii unei cerințe (necesități) funcționale ale întregului sistem".

Funcțiile managementului sunt conturate și identificate pornind de la „ciclicitatea procesului managerial, care începe cu definirea scopului, continua cu stabilirea sarcinilor și se termină cu îndeplinirea lor" spune Domokos (2000, p. 16).

Fiecare funcție sau aspect al unei organizații este asociat cu o componentă organizațională specifică, un sistem de relații interne, o structură de comunicare și un mecanism de luare a deciziilor care facilitează și coordonează realizarea activităților corespunzătoare. Acest sistem complex de elemente interdependente contribuie la funcționarea eficientă și la atingerea obiectivelor organizației. Henry Fayon (1916) a fost cel care a identificat și a analizat procesele de management, pentru prima dată. Procesul de management are cinci funcții principale: funcția de previziune, funcția de coordonare, funcția de antrenare, funcția de evaluare-control și funcția de organizare.

I.4.1. Funcția de previziune

Funcția de previziune în managementul educațional se referă la procesul de utilizare a datelor și a modelelor analitice, pentru a estima evoluția și tendințele în domeniul educațional. Aceasta implică colectarea, analizarea și interpretarea datelor legate de performanța școlară, participarea elevilor, resursele școlare, caracteristicile demografice ale elevilor și alți factori relevanți, cu scopul de a face estimări cu privire la direcția și la nevoile sistemului educațional.

Totuși, diferența se observă atunci când înlocuiește funcția de comandă cu funcția de motivare și antrenare. Acest lucru implică „ansamblul proceselor prin care sunt cointeresați angajații instituției să contribuie la realizarea eficientă a obiectivelor derivate ce le revin”, spune Ţoca (2002, p. 23).

Primul din cele cinci roluri ale managementului, cunoscut sub numele de funcția de previziune, este definit în cadrul managementului general ca „ansamblul proceselor de muncă prin intermediul cărora se determină principalele obiective ale firmei, componențele sale, precum și resursele și principalele mijloace necesare realizării lor”, afirmă Nicolescu (1996, p. 24).

Funcția de previziune prezintă o importanță mai accentuată în etapele premergătoare desfășurării unei activități și se referă la un interval de timp viitor, evidențiind natura prospectivă și anticipativă a managementului, având un impact semnificativ asupra conținutului și rezultatelor celorlalte funcții. Într-un mod concret, aceasta se concretizează prin „ansamblul de decizii și acțiuni prin care se determină obiectivele firmei și ale subdiviziunilor sale, se conturează modalitatea de realizare, se dimensionează resursele ce urmează a fi angajate și se precizează termenele intermediare și finale de îndeplinire a obiectivelor”, afirmă Verboncu (1999, p. 15).

Prin funcția de previziune, atât politicienii cât și profesorii pot lua decizii informate și strategice. Utilizând analiza datelor istorice și modele statistice, ei pot identifica rata de absență a elevilor, performanța școlară, fluctuațiile în înregistrarea școlară și alte aspecte semnificative. Aceste proiecții pot contribui la elaborarea de strategii eficiente pentru abordarea provocărilor și pentru îmbunătățirea calității educației.

De asemenea, funcția de previziune în managementul educațional poate fi folosită pentru a anticipa nevoile de resurse, cum ar fi numărul de clase sau cadre didactice necesare în următoarul an școlar. Prin identificarea potențialelor probleme sau oportunități în avans, instituțiile educaționale pot lua măsuri pentru a se adapta în mod corespunzător și pentru a asigura un mediu educațional eficient și de calitate. Funcția de previziune este legată de un demers esențial în cadrul procesului de management educațional, asigurând o aliniere adecvată a instituției de învățământ cu cerințele și nevoile mediului în care activează și care sunt abordate într-un mod sistemic și funcțional. Prin analiza mediului, identificarea nevoilor și stabilirea

obiectivelor se pot lua decizii și pot dezvolta strategii eficiente pentru asigurarea succesului școlii și pentru îndeplinirea obiectivelor educaționale.

În esență, funcția de previziune în managementul educațional vizează să sprijine luarea deciziilor informate și să maximizeze eficiența și eficacitatea sistemului educațional prin utilizarea datelor și a metodelor analitice.

Etapele cheie ale funcției de previziune sunt: analiza mediului, identificarea nevoilor și cerințelor și stabilirea obiectivelor.

Analiza mediului este o etapă, în cadrul căreia managerii școlari colectează și analizează date relevante despre mediul extern și intern al școlii și include aspecte sociale, economice, culturale și educaționale. Scopul este de a înțelege tendințele, provocările și oportunitățile care pot influența activitățile școlii.

Identificarea nevoilor și cerințelor pe baza analizei mediului presupune implicarea și consultarea diferitelor părți interesate pentru a obține perspective multiple și pentru a identifica punctele cheie care trebuie abordate.

În funcție de informațiile acumulate în etapele anterioare, se stabilesc obiectivele pe termen scurt și lung pentru instituția de învățământ. Aceste obiective trebuie să fie specifice, măsurabile, accesibile, relevante și limitate în timp (SMART).

Întrunirea acestor cerințe, cu rigurozitate și cu atenție, în mod continuu, instituția de învățământ poate fi pregătită pentru a face față provocărilor și pentru a se adapta la schimbările din mediul său, în evoluție.

I.4.2. Funcția de coordonare

În contextul managementului educațional, funcția de coordonare se referă la procesul de organizare și sincronizare a diferitelor activități, resurse și factori implicați în funcționarea instituțiilor de învățământ sau în sistemul educational, în ansamblu. Aceasta implică asigurarea că toate componentele și compartimentele să funcționeze armonios pentru atingerea obiectivelor educaționale stabilite.

Coordonarea în cadrul managementului educațional reprezintă o funcție esențială care asigură armonia, coeziunea și eficiența în activitățile desfășurate într-o instituție școlară. Această funcție se concentrează pe supervizarea și pe ghidarea activităților individuale și de grup ale membrilor

organizației, în vederea atingerii obiectivelor stabilite. Pentru a asigura o coordonare eficientă, sunt necesare calități de lider, precum cum ar fi: capacitatea de luare a deciziilor, abilitățile excelente de comunicare, viziunea strategică, aptitudinile de motivare a echipei și adaptabilitatea la schimbare, sunt esențiale în conducerea cu succes a organizațiilor și a echipelor.

Funcția de coordonare implică următoarele aspecte: definirea responsabilităților, supravegherea și monitorizarea, comunicarea și colaborarea, delegarea adecvată, feedback și dezvoltare, precum și coordonarea bilaterală.

Managerul trebuie să clarifice în mod corespunzător sarcinile pe care le trasează și responsabilitățile fiecărui membru al echipei, pentru a evita ambiguitățile și pentru a se asigura că toți înțeleg ce au de realizat. Managerul trebuie să monitorizeze activitățile în desfășurare pentru a se asigura că sunt realizate în conformitate cu obiectivele și cu standardele stabilite. Aceasta poate implica revizuirea progresului, oferirea de feedback și intervenția în cazul în care apar abateri.

Comunicarea deschisă și constantă între manager și membrii echipei este esențială pentru coordonare. Aceasta ajută la clarificarea așteptărilor, la schimbul de informații relevante și la identificarea eventualelor probleme sau blocaje. Managerul trebuie să știe cum să aloce responsabilitățile și autoritatea în mod corespunzător membrilor echipei. Delegarea trebuie să se bazeze pe abilități, competențe și disponibilitate.

O coordonare eficientă implică oferirea de feedback constructiv, recunoașterea performanțelor și identificarea oportunităților de dezvoltare a competențelor. În ceea ce privește forme diferite de coordonare, acestea pot varia în funcție de contextul și de necesitățile organizației.

Coordonarea bilaterală implică comunicarea directă între manager și subordonat, în timp ce coordonarea multilaterală presupune comunicarea între manager și mai mulți subordonați, adesea în cadrul ședințelor sau al întâlnirilor.

I.4.3. Funcția de antrenare

„Funcția de antrenare încorporează ansamblul proceselor de muncă prin care se determină personalul organizației să contribuie la stabilirea și realizarea obiectivelor previzionate” spune Fayol (1916).

Funcția de antrenare prezintă o complexitate deosebită, deoarece într-o organizație, cel mai important atu este reprezentat de oameni talentați și descurcăreți, nu de bunuri care pot fi cumpărate sau înstrăinate. În condițiile în care realizările obținute au fost concretizate în bunuri comercializabile, cum ar fi: brevete, drepturi de autor, mărci comerciale, pot revendica titlul legal, dar reflectarea lor viitoare nu poate fi deținută sau comercializată.

Proiectarea și utilizarea planificărilor curriculare la fiecare arie curriculară, proiectarea și monitorizarea activităților metodice, precum și cele din alte comisii de specialitate, din școală, constituie suportul și garantul unei munci de calitate. Colectivul de profesori pune un accent deosebit valorificarea unor planuri de învățământ moderne, care să faciliteze aplicarea cunoștințelor dobândite în școală în contextul real al vieții. Metodologia și tehnologia educațională au o importanță substanțială pentru că ele exprimă modul în care demersul educațional formativ este atractiv, facil și adecvat vârstei și capacităților lor intelectuale.

I.4.4. Funcția de evaluare-control

Funcția de evaluare-control în cadrul unității de învățământ este corelată cu procesul sistematic de monitorizare, evaluare și control al activităților și rezultatelor instituției de învățământ, în conformitate cu standardele și cu obiectivele prestabilite.

Funcția de evaluare-control implică utilizarea unor termeni și concepte specifice, cum ar fi: evaluarea, controlul, indicatorii de performanță și rapoarte de evaluare.

Evaluarea este procesul de colectare și analiză a datelor relevante pentru a evalua performanța și progresul instituției de învățământ în raport cu obiectivele și cu standardele stabilite. Evaluarea poate fi internă, realizată de către personalul școlii sau externă, realizată de către organisme independente sau de autorități educaționale.

Evaluarea internă reprezintă procesul prin care o organizație sau instituție evaluează propriile sale activități, practici și performanțe pentru a identifica punctele forte, aspectele care necesită îmbunătățiri și pentru a asigura conformitatea cu obiectivele și standardele stabilite. În contextul educației, evaluarea internă se referă la evaluarea efectuată de către școli sau

instituții de învățământ asupra propriilor lor procese educaționale, resurse și rezultate, în vederea optimizării calității educației oferite elevilor.

Controlul este procesul de verificare și supraveghere a activităților și rezultatelor pentru asigurarea eficienței acestora, în conformitate cu obiectivele și cu standardele stabilite. Controlul poate fi preventiv, realizat în timpul desfășurării activităților sau corectiv, realizat după finalizarea activităților, pentru a corecta eventualele neconformități sau deficiențe identificate.

Țoca (2007, p. 174) spune că este nevoie de ,,strategii de implementare și evaluare a managementului calității educației, de realizare a evaluării interne pe baza standardelor de funcționare și de calitate a procesului educațional", și propune o strategie de îmbunătățire și cooperare cu alți factori implicați în calitatea educației, cât și cu evaluatorii interni.

,,Evaluarea externă este realistă, transparentă și corectă pentru a putea contribui la identificarea punctelor slabe și proiectarea dezvoltării instituționale ulterioare a unității de învățământ", spune Chină (2015, p. 219).

Păun (2005, p. 67) spune că ,,în evaluarea calității educației, inclusiv în aprecierea excelenței, se consideră progresul în îmbunătățirea calității (continuu, permanent și bazat pe dovezi), în ceea ce privește: nivelul de realizare a obiectivelor asumate, satisfacerea nevoilor beneficiarilor direcți și indirecți de educație, inițiativa prin care furnizorul de educație își definește personalitatea."

După cum afirmă Țoca (2007, p. 175) ,,funcția de evaluare presupune contribuția concretă a fiecărei unități școlare la zestrea de cunoștințe, deprinderi și competente a indivizilor și comunității". Ea va putea fi măsurată, în condițiile elaborării standardelor de calitate de către Agenția Română de Asigurarea Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP).

Când școlile sunt evaluate extern, ele dovedesc îndeplinirea sarcinilor pe fiecare indicator, aduc dovezi și exemple de bune practici și argumentează îndeplinirea fiecărei cerințe menționate la fiecare descriptor. Măsurile sau criteriile utilizate pentru a evalua și monitoriza performanța instituției de învățământ fac apel la indicatori de performanță, care pot fi de natură cantitativă sau calitativă. Documentele care sintetizează rezultatele evaluării și oferă informațiile și recomandările pentru îmbunătățirea

activităților și rezultatelor instituției de învățământ se regăsesc în rapoartele de evaluare.

Funcția de evaluare-control reprezintă procesul repetitiv și continuu de evaluare și control, care implică planificarea, implementarea, monitorizarea, evaluarea și ajustarea activităților și rezultatelor, pentru a asigura îmbunătățirea continuă a performanței instituției de învățământ.

Prin utilizarea acestor termeni și concepte, funcția de evaluare-control în cadrul unității de învățământ devine un instrument esențial pentru asigurarea calității și eficienței în procesul educațional.

I.4.5. Funcția de organizare

Funcția de organizare reprezintă un aspect esențial al managementului educațional, prin intermediul căruia se structurează și se coordonează resursele și activitățile instituției școlare pentru a atinge obiectivele propuse. Acest proces implică următoarele cerințe fundamentale: prima dată flexibilitatea și dinamismul, apoi optimizarea soluțiilor.

Flexibilitatea și dinamismul sunt cerințele care răspund schimbărilor continue din mediul educațional; organizația școlară trebuie să fie flexibilă și să își adapteze structura și procedurile în mod constant. Aceasta necesită un management dinamic, care să poată identifica și implementa ajustări, în funcție de evoluția cerințelor și oportunităților.

Optimizarea soluțiilor implică organizarea eficientă și găsirea soluțiilor optime pentru a asigura desfășurarea optimă a activităților. Acest lucru presupune identificarea și implementarea unor structuri organizaționale, proceduri și fluxuri de lucru care să maximizeze eficiența și să minimizeze redundanța.

Procesul de organizare în managementul educațional poate fi detaliat în următoarele etape: analiza și evaluarea, proiectarea sistemului acțional, detalierea sistemului, implementarea și monitorizarea precum și ajustarea. În timpul analizei și evaluării, se efectuează o evaluare a stadiului curent al sistemului de organizare. Aceasta presupune identificarea aspectelor pozitive și a celor mai puțin favorabile, analizarea performanțelor și identificarea domeniilor care necesită a fi îmbunătățite.

Pe baza concluziilor analizei, se elaborează o proiectare a sistemului acțional, se concepe un plan general pentru îmbunătățirea organizării. Aceasta implică dezvoltarea unei structuri organizaționale mai eficiente, clarificarea atribuțiilor și responsabilităților și redefinirea modului în care activitățile sunt gestionate și desfășurate în cadrul proceselor de lucru. Detalierea sistemului include: planificarea resurselor necesare, a procedurilor operaționale și a interacțiunilor dintre diferitele elemente ale organizației.

În cadrul implementării se asigură resursele materiale, economice, umane și structurale care trebuie să fie în concordanță cu cerințele definite în proiectul detaliat. După ce planurile sunt puse în aplicare, are loc o monitorizare constantă și se fac ajustări conform necesităților. Se urmărește, în mod continuu, funcționarea noului sistem de organizare, intervenind atunci când apar situații neașteptate sau când se identifică oportunități de îmbunătățire.

Aceste etape ale procesului de organizare în managementul educațional reflectă abordarea clasică a procesului de planificare, proiectare și implementare a sistemelor organizaționale și sunt susținute de teoria managementului structural, conform căreia, eficiența organizațională se poate îmbunătăți prin structuri clare, proceduri bine definite și prin distribuirea corespunzătoare a responsabilităților.

I.5. Politici educaționale privind starea de bine în instituțiile școlare

Bocoș et al. (2019, p. 100) spune că politica educațională este „ansamblul articulat și coerent de decizii și strategii adoptate la nivelul unității de învățământ în vederea aplicării politicilor educaționale elaborate la nivel național și județean în vederea realizării activităților educaționale nivelul unității de învățământ."

Politicile educaționale pe care țara noastră le implementează sunt asumate și acceptate de toate sistemele de educație din spațiul european, la nivelul Uniunii Europene. După cum apare specificat în Monitorul Educației și Formării, decembrie, 2021, tematica centrală a preocupărilor sunt educația și starea de bine.

Politicile educaționale privind starea de bine în instituțiile școlare reprezintă direcțiile strategice și măsurile adoptate de autoritățile educaționale pentru a promova și susține bunăstarea fizică, mentală și emoțională a elevilor, a personalului didactic și a întregii comunități școlare. Aceste politici reflectă preocuparea pentru crearea unui mediu educațional sănătos și stimulativ, care să favorizeze dezvoltarea individului.

Aceste politici educaționale cuprind următoarele aspecte: programul de sănătate școlară, promovarea climatului școlar pozitiv, dezvoltarea abilităților socio-emoționale și parteneriate comunitare.

Programul de sănătate școlară care implică adoptarea unui program coerent și bine structurat pentru promovarea sănătății elevilor prin activități de educație pentru sănătate, consiliere psihologică, examene medicale periodice și campanii de informare despre nutriție și stil de viață sănătos, sprijin pentru cadrele didactice.

Promovarea climatului școlar pozitiv se referă la demersuri de creare a unui mediu școlar incluziv și civilizat, în care elevii se simt în siguranță, acceptați și sprijiniți și poate implica implementarea programelor anti-bullying, poate facilita formarea relațiilor interpersonale pozitive și promovează valori cum ar fi respectul și empatia.

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale implică demersuri și strategii de dezvoltare a abilităților socio-emoționale ale elevilor, cum ar fi gestionarea emoțiilor, luarea deciziilor, comunicarea și rezolvarea conflictelor. Aceste abilități îi ajută pe elevi să-și dezvolte stima de sine, relațiile sociale și să facă față stresului.

Prin parteneriate se încurajează colaborarea între școală, familii și comunitate, pentru a crea un sprijin integrat în vedere asigurării stării de bine a elevilor. Totodată, este foarte importantă implicarea părinților în procesul educativ, colaborarea cu profesioniști din domeniul sănătății (inclusiv al sănătății mintale) și organizarea de activități extracurriculare, care să promoveze sănătatea și dezvoltarea personală.

Adesea, politicile educaționale ignoră importanța unei conexiuni strânse între bunăstarea elevilor și cea a profesorilor. Suntem de părere că un mediu școlar propice ar trebui să acorde o importanță echitabilă pentru buna funcționare a sistemului educațional. Transformările rapide și solicitările cu care sunt confruntați profesorii nu contribuie la crearea unei atmosfere

educative favorabile. Stresul resimțit de cadrele didactice are repercusiuni asupra stării de bine a elevilor.

În ceea ce privește conceptul de „stare de bine", acesta este abordat în ghidul ARACIP într-o manieră complexă și cuprinzătoare. Definiția oferită de ghid subliniază următoarele aspecte: identificarea tuturor factorilor care pot influența starea de bine și prezentarea practicilor pe care instituția școlară le poate adopta, organizate în două dimensiuni distincte: cunoaștere și acțiune. Această abordare multifactorială și structurată își propune să ofere o viziune completă asupra stării de bine în cadrul mediului educațional și să ofere ghidare în privința modului în care școlile pot evalua și îmbunătăți starea de bine a tuturor celor implicați în procesul educațional.

ARACIP are ca misiune principală realizarea evaluării externe a calității educației în instituțiile școlare. În acest scop, au fost dezvoltate și aprobate instrumente specifice pentru evaluare. Procesul de evaluare cuprinde și analiza stării de bine în cadrul organizațiilor școlare. În anul 2020, s-au introdus standarde de evaluare, variind de la nivelul minim la cel optim de activitate. În același context, au fost elaborate și făcute publice ghidurile de aplicare a evaluării calității educației. Ca parte a acestui efort, s-a creat un ghid specific pentru evaluarea stării de bine. Acest ghid oferă practici adecvate pe care managerii le aplică în contextul evaluării.

I.5.1. Starea de bine – aspecte conceptuale

Târcă (2021, p. 6) spune că „starea de bine înseamnă a te simți împlinit și a funcționa bine, pe mai multe planuri: cognitiv, emoțional, social, fizic și spiritual."

Expresia „starea de bine" este des utilizată, însă definirea sa este inconsistentă. O analiză atentă a literaturii relevă o diversitate de abordări ale termenului, fiind abordat în contexte variate, precum diferite discipline, grupe de vârstă, culturi, comunități și țări, ceea ce a dus la o varietate considerabilă de definiții, complicând comparațiile și generalizările.

Bunăstarea în mediul școlar reprezintă un concept complex ce integrează aspecte biologice, psihologice și sociale, având o legătură strânsă cu nivelul de satisfacție în diverse aspecte ale vieții, încrederea în sine, interacțiunile sociale și principiile personale de valoare.

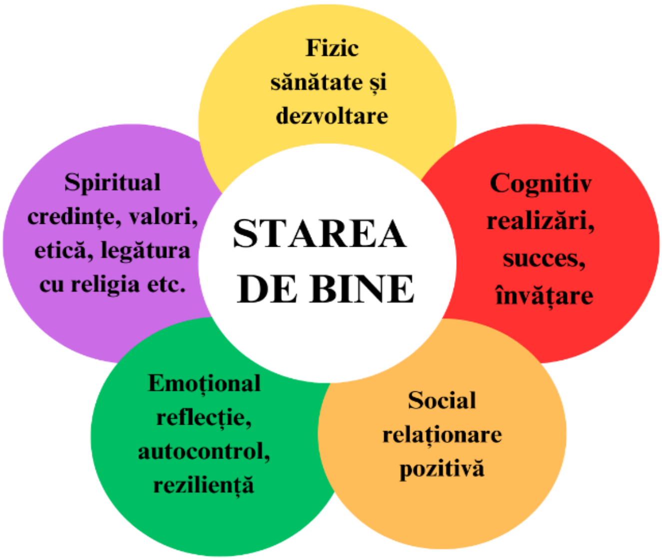


Figura nr. 1.I.: *Decupaj din ghidul pentru profesori, directori și părinți, privind starea de bine și cele cinci planuri*

În figura nr. 1.I., decupaj din ghidul pentru profesori, directori și părinți, privind starea de bine și cele cinci planuri: planul social, planul emoțional, planul spiritual, planul fizic și planul cognitiv.

Târcă (2021, p. 10) spune că „Starea de bine este atunci când o persoană își poate satisface toate nevoile de bază, atât cele materiale cât și cele nemateriale."

Allardt (1989, p.48), fiind un sociolog din Finlanda, clasifică aceste necesități în trei categorii distinct: a avea, a iubi și a fi.

În figura nr. 2.I. extras din ghidul destinat profesorilor, directorilor și părinților, referitor la starea de bine conform viziunii lui Martin Seligman, sociologul Erik Anders Allardt împarte nevoile de bază ale stării de bine în trei categorii: a avea, a iubi și a fi. Înțelegerea și îndeplinirea acestor nevoi pot contribui la o viață echilibrată și plină de semnificație.

Necesitatea de a avea (Having) se referă la nevoile materiale și fizice ale individului și include obținerea și menținerea resurselor materiale necesare pentru supraviețuire și confort. Aceste resurse pot include hrană, adăpost, îmbrăcăminte, bani și alte bunuri materiale. A avea aceste resurse este esențial pentru a asigura condițiile de bază pentru viața de zi cu zi și pentru a atinge un nivel minim de trai acceptabil.

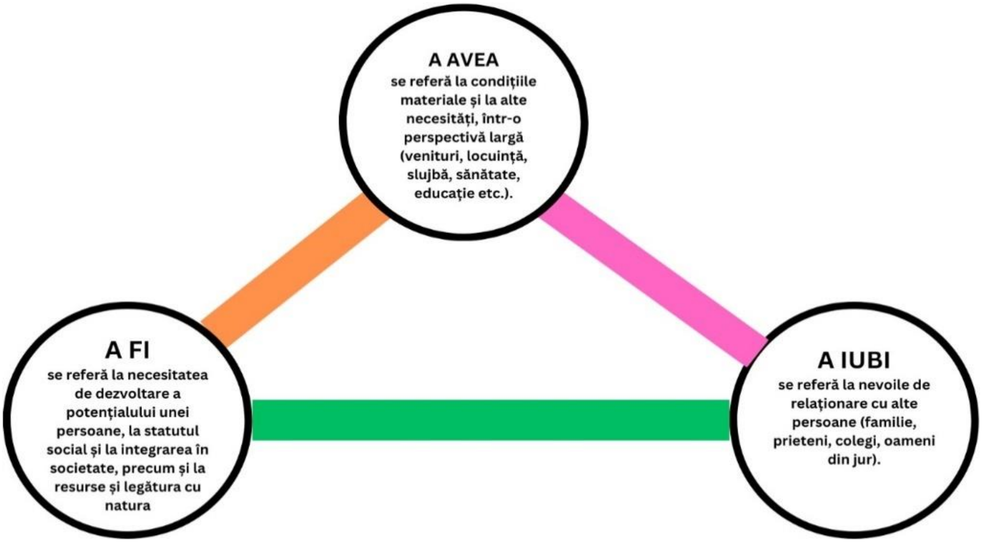


Figura nr. 2.I.: *Decupaj din ghidul pentru profesori, directori și părinți, privind starea de bine Martin Seligman*

Necesitatea de a iubi (Loving) face referire la conexiunile sociale și emoționale ale individului, implică dorința de a stabili relații semnificative și sănătoase cu ceilalți, de a dezvolta legături de prietenie, familie și relații romantice. A iubi și a fi iubit oferă suport emoțional, sentimentul de apartenență și satisfacție în relațiile umane.

Necesitatea de a fi (Being) se concentrează pe dezvoltarea personală și realizarea de sine a individului făcând referire la dorința de a-ți descoperi talentele, de a-ți atinge potențialul, de a-ți dezvolta pasiunile și interesele personale.

În cadrul mediului școlar, metodele de măsurare a stării de bine generează diverse dezbateri și opinii divergente. Totuși, există o înțelegere comună referitoare la natura multidimensională a stării de bine, care cuprinde aspecte cognitive, emoționale, sociale, fizice și spirituale.

Starea de bine reprezintă un echilibru între sănătate, fericire și prosperitate, în esență, însemnând că te simți bine cu tine însuți. Există câteva activități care pot contribui la găsirea acestui echilibru personal, cum ar fi asigurarea unui somn odihnitor, plimbările în natură, alimentația sănătoasă, manifestarea bunătății față de ceilalți, gestionarea eficientă a stresului și comunicarea deschisă. La locul de muncă, pentru a promova

starea de bine, este esențial să se creeze un mediu plăcut și sănătos, unde comunicarea și colaborarea pozitivă între colegi să fie prioritare.

Martin Seligman (2011), un psiholog care a susținut psihologia pozitivă, a dezvoltat modelul teoretic descriptiv al stării de bine care are cinci elemente de bază, intitulat model PERMA (emoții pozitive, implicare, relații pozitive, sensul în viață, realizări).

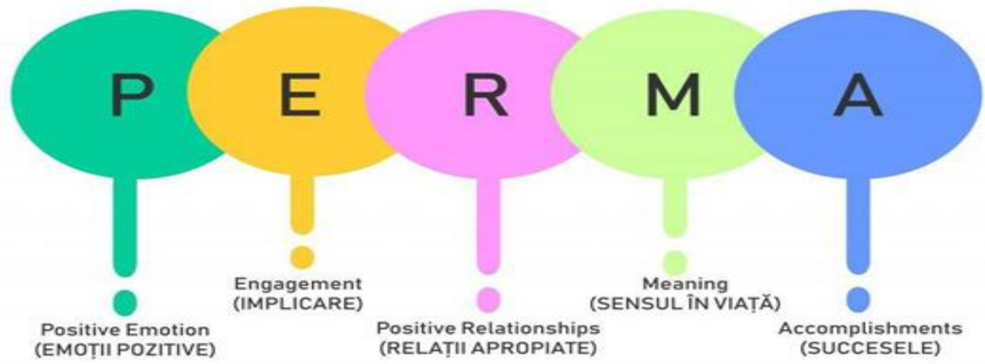


Figura nr. 3.I.: *Decupajul din Modelul descriptiv al stării de bine-PERMA*

În figura nr. 3.I. acronimul PERMA este folosit pentru a reprezenta cele cinci elemente fundamentale ale stării de bine, identificate în contextul după cum urmează:

P – Pozitivism, emoții pozitive care se referă la abordarea pozitivă a vieții și cuprinde elemente precum bucuria, iertarea, optimismul și trăirea plenară a momentelor. Prin adoptarea unei perspective pozitive, se poate crea o conexiune cu starea de fericire și bunăstare.

E – Angajament, implicare, indică importanța implicării în activități care contribuie la dezvoltarea personală și creșterea fructuoasă. Prin dedicarea față de astfel de activități, individul poate experimenta o stare de satisfacție și împlinire.

R – Relațiile pozitive se referă la relațiile interpersonale sănătoase și armonioase prin care se pot experimenta satisfacție și fericire. Este important să te afli într-un mediu înconjurat de persoane, să fii parte din diferite colective, să dezvolți relații sociale solide, să comunici eficient și să menții un echilibru sănătos în interacțiunile tale cu cei din cercul tău social. Construirea și menținerea unor conexiuni pozitive cu cei din jurul nostru contribuie la starea de bine și la îmbunătățirea calității vieții.

M – Sensul existenței constă în a căuta în profunzime semnificațiile și direcțiile care stau la temelia vieții noastre, iar prin a înțelege în mod substanțial motivațiile care ne îndrumă pe parcursul călătoriei noastre, putem aduce o bogăție și o satisfacție mai intensă în privința modului în care trăim. Atunci când obții realizări semnificative în beneficiul celor din jur, acțiunile duc spre atingerea unui scop mai înalt decât satisfacerea nevoilor individuale. Senzația de bucurie câștigă o profunzime sporită atunci când simți că ai contribuție în mod valoros la rezolvarea provocărilor din comunitate și societate, fie prin participarea la acțiuni de implicare comunitară sau prin angajament activ în domenii care reflectă convingerile fiecăruia.

A – Subliniază relevanța atingerii succesului atât în plan personal, cât și profesional, iar realizările remarcabile pot constitui o influență puternică de stimulare și satisfacție care contribuie la consolidarea respectului față de propria persoană și la dezvoltarea încrederii în capacitățile individuale, ceea ce, la rândul său, amplifică nivelul de bunăstare, stare de bine.

În ansamblu, acronimul PERMA oferă o perspectivă holistică asupra stării de bine, evidențiind diversele aspecte care contribuie la o viață plină de satisfacții și echilibru.

I.5.2. Starea de bine în rândul elevilor

În sistemele educaționale avansate, preocuparea pentru starea de bine în rândul elevilor este discutată, deja ,de aproximativ un deceniu. În ultimul timp, s-a observat o creștere semnificativă a atenției acordate sănătății fizice și mentale a cadrelor didactice și elevilor. În unele țări, au fost dezvoltate și implementate politici educaționale ample referitoare la acest subiect, fiind elaborate strategii, metodologii, ghiduri și alte resurse pentru profesori și echipele de conducere ale școlilor. Starea de bine a devenit o caracteristică standard pentru o educație de calitate. În mod îmbucurător, acest subiect a început să capteze atenția și în domeniul educației din România.

Modelul Konu și Rimpela (2002), din Finlanda, privind stare de bine în școală și fiind utilizat în diverse țări, descompune conceptul de „stare de bine" în cadrul unei școli în patru categorii distincte: condițiile de lucru, relațiile și mijloacele de realizare personală, precum și starea de sănătate.

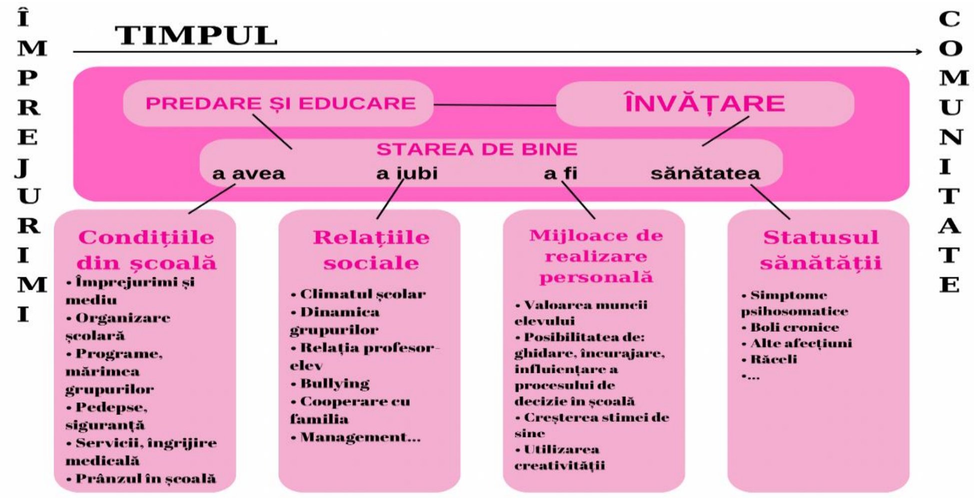


Figura nr. 4.I.: *Decupaj din „Evaluarea stării de bine a copilului în școală", CRSP CLUJ*

În figura nr. 4.I. este descrisă „evaluarea stării de bine a copilului în școală", Centrul Regional de Sănătate Publică din Cluj, (CRSP CLUJ), acest concept a fost elaborat pe baza modelului inițial creat de Erik Allardt. Astfel, condițiile existente în mediul școlar se încadrează sub sfera categoriei „a avea" din modelul lui Allardt, relațiile sociale sunt cuprinse în sfera categoriei „a iubi", în timp ce mijloacele de dezvoltare și împlinire personală se regăsesc în cadrul categoriei „a fi".

Pentru a evalua progresul în ceea ce privește starea de bine în școli, este suficient să consultăm „Students Well-Being: PISA 2015 Results", primul raport ce analizează, la nivel global, factorii care influențează motivația tinerilor pentru obținerea de rezultate academice bune.

Potrivit acestei cercetări, elevii care simt că sunt integrați într-o comunitate școlară care îi susține și îi valorează, și cei care dezvoltă relații pozitive cu părinții, profesorii și colegii, înregistrează rezultate școlare mai bune și trăiesc o stare de fericire mai mare. Raportul furnizează date pentru fiecare țară participantă, inclusiv pentru România. Conform unui alt studiu, „World Happiness(2015) Report", (Helliwell, et al., 2015), școlile care pun accent pe starea de bine a elevilor acoperă un spectru larg de eficacitate, iar rezultatele școlare sunt pe măsură.

În studiul „evaluarea stării de bine a copilului în școală", desfășurat în perioada 2017-2019, la CRSP CLUJ, sub coordonarea dr. Sorina Irimie și sub

egida Institutului de Sănătate Publică, a avut loc această cercetare care a evidențiat ca starea de bine cognitivă a elevilor este asociată cu performanțele și cu reușita academică.

Această dimensiune cuprinde modul în care informațiile sunt procesate și deciziile sunt luate, fiind esențială pentru dobândirea cunoștințelor și pentru procesul de învățare.

Starea de bine emoțională implică nivelul de cunoaștere a propriilor emoții și capacitatea de a se adapta la acestea, fiind, în parte, influențată de abilitatea de autoanaliză și autocontrol.

Bunăstarea socială se manifestă prin experimentarea legăturilor pozitive cu cei din jur și prin construirea de relații solide, contribuind la dezvoltarea unui comportament orientat către colaborare, care încurajează exprimarea empatiei față de ceilalți.

Starea de bine fizică reflectă gradul de sănătate și sentimentul de securitate experimentat la nivel fizic de către o persoană și constituie o bază favorabilă pentru menținerea sănătății și pentru bunăstarea, în ansamblu.

Bunăstarea spirituală se referă la sensul și scopul resimțit de individ. Acest aspect poate include legătura cu cultura, religia sau comunitatea, cuprinzând convingeri, valori și norme etice personale.



Figura nr. 5.I.: *Indicatori ai stării de bine (concepție proprie)*

În figura. nr. I.5 sunt descriși cei șase indicatori privind starea de bine, conform modelului din Irlanda. Prin urmare, un elev experimentează o stare de bine atunci când este: conectat, conștient, rezilient, respectat, activ și responsabil.

Starea de bine poate fi influențată de diverși factori, incluzând gradul de autonomie în luarea deciziilor, atingerea obiectivelor semnificative, relații pozitive, bucurie, dezvoltare personală, sănătate și siguranță.

Măsurarea stării de bine reprezintă un proces complex și multidimensional care își propune să evalueze nivelul de satisfacție, fericire și bunăstare subiectivă a individului. Această abordare depășește tradiționala evaluare a tulburărilor mentale sau a deficiențelor, concentrându-se, în schimb, pe identificarea și înțelegerea aspectelor pozitive ale vieții și a resurselor interne care contribuie la o stare de bine generală.

În contexte educaționale, măsurarea stării de bine devine relevantă nu numai pentru elevi, ci și pentru cadrele didactice și comunitatea școlară, în ansamblu. Evaluarea stării de bine a elevilor poate furniza informații esențiale despre calitatea experienței lor școlare, nivelul de implicare și satisfacție în procesul de învățare, precum și despre eventualele probleme sau dificultăți cu care se confruntă. Acest lucru poate oferi o perspectivă mai cuprinzătoare asupra necesităților și preocupărilor elevilor, facilitând intervențiile adecvate pentru îmbunătățirea mediului educațional.

Este important să se acorde atenție acestor indicatori din figura numărul 5.I. și să se ofere sprijinul necesar elevilor pentru a le îmbunătăți starea de bine în școală. Un mediu școlar sănătos și sprijinul din partea profesorilor, părinților și colegilor pot juca un rol important, în acest sens.

Există mai multe modalități de a măsura starea de bine, fie prin chestionare și interviuri structurate, fie prin instrumente standardizate care evaluează aspecte specifice ale bunăstării, cum ar fi satisfacția cu viața, nivelul de fericire, stresul perceput și relațiile sociale. Exemple de instrumente utilizate în măsurarea stării de bine includ: Scala Stării de Bine Subiectivă (Subjective Well-Being Scale), Scala de Stres Perceput (Perceived Stress Scale) și Indicele de Fericire subiectivă (Subjective Happiness Scale).

Măsurarea stării de bine în contexte educaționale reprezintă un demers esențial pentru înțelegerea complexității experienței elevilor și a cadrelor didactice în cadrul mediului școlar. Aceasta poate ghida intervențiile pentru îmbunătățirea calității educației și a climatului școlar, contribuind la promovarea unei stări de bine generale în cadrul comunității școlare.

Pentru a menține starea de bine a elevilor, este important ca profesorii să se afle într-o stare de bine, deoarece această stare se transmite elevilor. Pentru a vedea strălucirea în ochii elevilor, trebuie să vedem și strălucirea în

ochii cadrelor didactice. Atât cadrele didactice, cât și părinții, trebuie să insufle în inimile copiilor dorința de a atinge starea de bine.

În concluzie, cheia către starea de bine se află în controlul fiecăruia dintre noi. Avem în noi capacitatea de a contribui la o lume mai bună, de a răspândi în jurul nostru bucurie și optimism. Este necesar să manifestăm perseverență pentru a aduce schimbări, să nu ne lăsăm înfrânți de provocările vieții, să fim sensibili la nevoile celor din jur. Nu trebuie să uităm că doar împreună, educatori și elevi, împreună cu părinții, putem construi un viitor mai bun, putem influența destinul și putem trăi în armonie cu noi înșine și cu cei din jurul nostru.

I.5.3. Starea de bine a cadrelor didactice

Kennedy et al. (2009) afirmă că mindfulness este un mod anume de a ne acorda atenție nouă înșine, celorlalți și lumii din jurul nostru. Se spune adesea că mindfulness este o trecere de la modul lui „a face”, la modul lui „a fi”.

În ceea ce privește cadrele didactice, măsurarea stării de bine poate ajuta la identificarea factorilor care contribuie la satisfacția profesională, angajamentul și implicarea în activitățile școlare. Prin evaluarea nivelului de stres, satisfacție și echilibru între viața personală și cea profesională, se pot identifica domenii în care ar putea fi necesare ajustări sau suport suplimentar pentru a menține bunăstarea și performanța în rândul personalului didactic.

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) (2009), a elaborat un concept care conturează starea de bine a profesorilor în jurul a patru elemente esențiale: sănătate fizică și mentală, sănătate cognitivă, bunăstare subiectivă/personală și bunăstare socială.

Modelul prezentat de OCDE investighează modul în care mediul de lucru poate influența bunăstarea profesorilor, atât la nivelul întregului sistem educațional, cât și în interiorul fiecărei unități școlare. În cadrul acestei abordări, sunt identificate două rezultate anticipate referitor la bunăstarea profesorilor: gradul de tensiune și dorința de a renunța la cariera didactică. Se subliniază, de asemenea, cum aceste aspecte pot influența calitatea procesului de predare și, implicit, bunăstarea elevilor.

În domeniul educației, accentul se pune, în principal, pe starea de bine a elevului, lăsând în umbră bunăstarea profesorului. Sunt puține resurse care

se axează pe gestionarea stresului din perspectiva cadrelor didactice și pe strategiile prin care acestea pot depăși această dificultate. Această situație, dacă este neglijată, poate evolua într-o problemă semnificativă, având un impact atât asupra profesorilor, cât și asupra elevilor lor. Activitatea didactică este profund influențată de starea de bine a cadrelor, mai ales în ceea ce privește aspectele emoționale. Consecințele se resimt nu doar în performanțele școlare ale elevilor, ci și în bunăstarea lor socială și emoțională. Aceste efecte negative pot contribui la instaurarea unui climat de învățare nefavorabil, deteriorând relațiile dintre profesori și elevi.

Cultivarea stării de bine a profesorilor trebuie abordată cu seriozitate, devenind o preocupare tot mai accentuată. Aceasta nu reprezintă doar o chestiune individuală pentru cadrele didactice, ci are, de asemenea, un impact semnificativ asupra performanțelor școlare ale elevilor. Încurajarea stării de bine ar trebui să fie un obiectiv colectiv, angrenând atât profesorii, cât și elevii. În această optică, elevii ar putea iniția evenimente sau acțiuni pentru a evidenția și aprecia contribuțiile cadrelor didactice. Cu toate acestea, este esențial ca profesorii să-și asume responsabilitatea pentru propria lor stare de bine. Aceasta implică recunoașterea importanței pe care o au în viața elevilor lor, utilizarea tehnicilor eficiente pentru gestionarea stresului, dezvoltarea creativității și îmbunătățirea abilităților de comunicare.

Ocupația de profesor este printre cele care implică un nivel semnificativ de stres, rezultând, adesea, în situații în care profesorii se confruntă cu sindromul de epuizare profesională, o stare de extenuare la nivel mental, emoțional și fizic.

În acest sens, datele publicate de „Teachers Wellbeing Index” (2018) ne arată că:

- 67% dintre profesori se consideră stresați;
- 29% dintre profesori muncesc peste program;
- 74% dintre profesori consideră că principala cauză de stres este neputința de a se deconecta de job;
- 65% dintre profesori consideră că familia și prietenii sunt principala sursă de sprijin pentru problemele lor de sănătate mintală.

Datele statistice evidențiază preocupări semnificative în ceea ce privește sănătatea fizică și mentală precară, raportată de către profesori, ca urmare a activităților desfășurate în mediul școlar. Recunoașterea faptului

că nivelul crescut de stres și starea suboptimală a sănătății mentale constituie realități obișnuite, mai degrabă decât excepționale, reprezintă un demers esențial în înțelegerea acestui fenomen. Persoanele cu experiență în sectorul educațional sau cele care intră în contact cu cadre didactice se confruntă, adesea, cu oboseală persistentă, muncă intensă însoțită de stres, întrucât atât volumul sarcinilor, cât și gradul de responsabilitate sunt într-o continuă creștere.

Pentru a minimiza riscul de stres resimțit de către profesori și, în același timp, pentru a promova bunăstarea la locul de muncă, experții din domeniu propun următoarele măsuri:

- dezvoltarea programelor de formare profesională axate pe gestionarea stresului și creșterea rezilienței individuale și colective;
- stabilirea unor limite bine definite între mediul didactic și cel personal, favorizând astfel dezvoltarea unor noi conexiuni și relații sociale;
- adoptarea unei mentalități orientate spre dezvoltare personală și profesională, promovând încercarea de noi abordări și tehnici didactice;
- organizarea activităților administrative în zilele cu încărcare didactică redusă, pentru a asigura un echilibru între cerințele administrative și cele didactice;
- prioritizarea sănătății personale prin acordarea timpului necesar pentru odihnă și prin selecționarea atentă a proiectelor suplimentare asumate;
- încurajarea colaborării strânse cu ceilalți factori implicați în procesul educațional, cu accent pe împărțirea responsabilităților legate de sarcini și activități, contribuind astfel la generarea unui sentiment de bunăstare comună;
- asigurarea unor condiții de lucru optime, care să susțină un echilibru eficient între cerințele didactice și mediul de muncă, în general.

În concluzie, există o relație directă între starea de bine a profesorilor și cea a elevilor, sugerând că o bunăstare a cadrelor didactice poate conduce la o atmosferă pozitivă în clasă, urmând ca performanța școlară a elevilor să se îmbunătățească. Aceste aspecte reconfirmă importanța adoptării unor strategii eficiente pentru promovarea sănătății mintale și a echilibrului în rândul profesorilor, având astfel un impact pozitiv asupra întregului ecosistem educațional.

I.6. Managerul școlii și rolul acestuia în dezvoltarea politicilor educaționale

Bocoș et al. (2018, p. 43) spune că, „managerul școlii este specialist în domeniul managementului educațional, conducător, director, de instituție educațională, care aplică împreună cu echipa managerială principiile și strategiile managementului, în scopul obținerii unor rezultate pe care le anticipează”.

Managerul școlii reprezintă o figură centrală în cadrul instituției educaționale, având un rol esențial în formularea, implementarea și monitorizarea politicilor educaționale. Din perspectiva gestionării școlare, acesta este responsabil de coordonarea resurselor umane, financiare și materiale pentru a asigura o funcționare eficientă și pentru a atinge obiectivele stabilite în cadrul procesului educațional. Managerul școlii are responsabilitatea de a dezvolta planuri și strategii educaționale eficiente, care să răspundă nevoilor și cerințelor comunității școlare. Aceste planuri trebuie să fie susținute de date și de cercetări relevante, pentru a asigura succesul pe termen lung al instituției.

Rolul managerului din cadrul unităților școlare constă în supervizarea implementării politicilor și a programelor educaționale, cu accent pe asigurarea eficienței utilizării resurselor și pe monitorizarea proceselor de învățare, în vederea asigurării calității învățământului.

Totodată managerul are responsabilitatea de a lua decizii semnificative cu privire la orientarea educațională a instituției. Aceste alegeri se fundamentează pe informații empirice, analize riguroase și evaluări sistematice, cu scopul de a optimiza eficacitatea și influența politicilor adoptate.

Potrivit cercetărilor din domeniul educației, managerul școlii îndeplinește următoarele funcții cheie: leadership și viziune, elaborare de politici educaționale, gestionare de resurse, promovare a colaborării, monitorizare a performanței, precum și evaluare și adaptarea la schimbări.

Managerul școlii are responsabilitatea de a elabora și implementa politicile educaționale, care includ strategii pentru creșterea performanței școlare, dezvoltarea personală a elevilor, incluziunea și diversitatea, utilizarea tehnologiei în educație și gestionarea diverselor situații de criză.

Alocarea eficientă și transparentă a resurselor umane, financiare și materiale este o componentă esențială a rolului managerului școlii. Aceasta implică luarea deciziilor cu privire la recrutarea și formarea cadrelor didactice, bugetarea și cheltuirea fondurilor, precum și administrarea infrastructurii școlare.

Managerul școlii trebuie să promoveze o colaborare și comunicare eficientă, care să fie deschisă și să implice atât personalul didactic, cât și părinții, elevii și alte părți interesate. Aceasta are scopul de a asigura un proces educațional coeziv și echilibrat. Prin comunicarea sinceră și transparentă, se contribuie la crearea unui mediu școlar pozitiv și la sprijinirea dezvoltării socio-emoționale a elevilor.

Monitorizarea continuă a performanțelor școlare, atât la nivel individual, cât și instituțional, este esențială pentru identificarea punctelor forte și a domeniilor care necesită îmbunătățiri. Aceasta implică colectarea datelor relevante și luarea deciziilor informate în vederea optimizării procesului educațional.

Evaluarea permanentă a politicilor și programelor educaționale implică analizarea rezultatelor, identificarea punctelor forte și a celor slabe, precum și adaptarea strategiilor pentru a îmbunătăți calitatea învățământului.

Într-un mediu educațional în continuă schimbare, managerul școlii trebuie să fie capabil să se adapteze la noile tendințe și cerințe, să implementeze inovații pedagogice și să ofere soluții flexibile la provocările emergente.

Prin urmare, dintr-o perspectivă științifică, managerul școlii are un rol complex și multidimensional în dezvoltarea politicilor educaționale prin aplicarea principiilor de management și prin utilizarea informațiilor bazate pe cercetare, acesta contribuie la crearea unui mediu educațional optim pentru elevi și la atingerea obiectivelor educaționale.

I.6.1. Personalitatea managerului școlar

Managementul educației în condițiile actuale reprezintă o ramură din științele pedagogice. Belke (2002, p. 12.) afirmă că „managerul este omul potrivit la locul potrivit" sau este acea persoană care corespunde cel mai bine proverbului popular românesc „omul sfințește locul" sau managerul poate

fi „o persoană care poate vedea în viitor și poate vizualiza rezultatele deciziilor sale. Este un om care lasă deoparte problemele de personalitate şi poate lua decizii bazate pe fapte”.

Managerii sunt persoane care se bazează pe diverse principii, reguli, metode și competențe personale, îndrumă și coordonează procesele pentru a atinge obiectivele stabilite, potrivit lui Gheordunescu (2014).

Managerul școlar identifică și propune soluții pentru a atinge obiectivele predefinite, fiind conștient de necesitatea de a motiva și ghida membrii echipei formate din cadrele didactice, în acest caz în direcția comună, după cum spune Niculescu (2010), care indică importanța rolului directorului în motivarea și în ghidarea personalului, în atingerea obiectivelor.

Personalitatea managerului școlar constituie un aspect esențial în determinarea modului în care acesta abordează provocările și își îndeplinește rolurile în cadrul instituției educaționale. Numeroase studii din domeniul managementului educațional au examinat trăsăturile de personalitate care sunt asociate cu performanța managerială și cu crearea unui mediu educațional propice dezvoltării elevilor și angajaților. În acest context, se conturează următoarele caracteristici: abilități de comunicare și empatie, determinare și perseverență, adaptabilitate și deschidere la schimbare, competență tehnică și profesională, capacitate de liderism și inspirare și gestionarea conflictelor și toleranța la stres.

Puiu (2007, p. 36) afirmă că „managerul deține rolul principal în dimensionarea performanțelor unității conduse, fie ea, țară, întreprindere de orice fel, instituție de învățământ sau de cultură.”

Abilitățile de comunicare și empatia determină managerii școlari cu trăsături de personalitate orientate spre comunicare și empatie, să creeze un climat de încredere și colaborare în cadrul școlii. Abilitatea de a asculta, de a înțelege nevoile celorlalți și de a comunica eficient cu diferite grupuri de persoane, precum elevi, cadre didactice, părinți și comunitate, sprijină construirea unor relații pozitive și productive.

Atitudinea hotărâtă și perseverentă a managerilor îi ajută să depășească obstacolele pentru a realiza obiectivele și țintele propuse în strategia de management educational. Această caracteristică este fundamentală în confruntarea cu provocările aduse de schimbările constante din mediul educațional.

Adaptabilitatea și deschiderea la schimbare susțin personalitățile flexibile și deschise la schimbare, care sunt capabile să abordeze noile tendințe în educație și să implementeze strategii inovatoare pentru a răspunde nevoilor în schimbare ale elevilor și ale societății, în general.

Competența tehnică și profesională îndrumă managerii cu o personalitate orientată spre învățare continuă și dezvoltare profesională pentru a fi mai bine pregătiți și a face față cerințelor complexe ale gestionării școlare. Abordarea bazată pe dovezi științifice și pe înțelegerea profundă a aspectelor pedagogice și administrative sprijină luarea deciziilor informate.

Capacitatea de leadership este asociată cu capacitatea de a inspira și mobiliza cadrele didactice și elevii către atingerea excelenței în educație.

Gestionarea conflictelor și toleranța la stres este abilitatea de a gestiona situațiile conflictuale și de a rămâne calmi sub presiune, importantă într-un mediu dinamic precum cel școlar. Managerii cu o personalitate rezilientă pot contribui la menținerea unui mediu de lucru sănătos și la soluționarea eficientă a neînțelegerilor.

Prin aplicarea consecventă și conștientă a acestor deprinderi, se creează un cadru favorabil dezvoltării abilităților interpersonale, cum ar fi comunicarea eficientă, colaborarea și gestionarea relațiilor. Acest proces nu doar îmbunătățește interacțiunile individuale, ci și contribuie la cultivarea unui context în care succesul colectiv și progresul personal sunt priorități esențiale.

Concluzia analizelor efectuate indică faptul că acțiunile desfășurate de către manageri evidențiază trei categorii distincte de funcții, iar fiecare dintre aceste categorii este subdivizată în sub-categorii specifice. În total, au fost identificate zece funcții, grupate în cele trei categorii principale: funcțiile informaționale ale managerului, funcțiile interpersonale și funcțiile decizionale.

I.6.2. Stilurile de conducere și implicațiile acestora

Sintion (2000, p. 45) spune că „stilul de conducere reprezintă maniera în care sunt îndeplinite funcțiile conducerii, modalitatea tipică de comportament al liderului, față de membrii grupului”.

Zlate (2008, p. 169) afirmă că „stilul de conducere ca fiind modul concret de jucare a unui rol, de transpunere efectivă în planul comportamental a exigențelor ce derivă din statutul de conducător."

Una dintre definițiile date stilului managerial este aceea că „stilul personal reflectă concepția managerului asupra domeniului conducerii școlare, orientările sale valorice, experiența profesională, calitățile de om de care dispune" afirmă Păun (1999, p. 120).

Iosifescu (2000, p. 63) spune că Tannenbaum și L.A. Schmidt au dezvoltat teoria numită „continuumul stilurilor de conducere, prin care utilizează autoritatea managerului/ liderului ca și criteriu principal de diferențiere, acest lucru fiind direct legat de gradul de libertate acordat subordonaților."

Cultivarea stării de bine a profesorilor trebuie abordată cu seriozitate, devenind o preocupare tot mai accentuată. Aceasta nu reprezintă doar o chestiune individuală pentru cadrele didactice, ci are, de asemenea, un impact semnificativ asupra performanțelor școlare ale elevilor. Încurajarea stării de bine ar trebui să fie un obiectiv colectiv, angrenând atât profesorii, cât și elevii. În această optică, elevii ar putea iniția evenimente sau acțiuni pentru a evidenția și aprecia contribuțiile cadrelor didactice. Cu toate acestea, este esențial ca profesorii să-și asume responsabilitatea pentru propria lor stare de bine. Aceasta implică recunoașterea importanței pe care o au în viața elevilor lor, utilizarea tehnicilor eficiente pentru gestionarea stresului, dezvoltarea creativității și îmbunătățirea abilităților de comunicare.

Modelul propus de Tannenbaum și L.A. Schmidt se concentrează asupra unei dimensiuni, respectiv a raportului de autoritate dintre manager și subordonați. Odată cu dezvoltarea teoriilor situaționale, au apărut modele de analiză bi- sau chiar multidimensionale, iar cele relevante pentru conducerea școlii sunt prezentate în continuare.

Abordarea problemelor legate de stilurile de conducere a devenit relevantă odată ce managerii și liderii au câștigat flexibilitate în a-și adapta comportamentul în funcție de situații diferite. Acest lucru a devenit posibil odată cu dezvoltarea teoriilor situaționale. În trecut, tipologiile din teoriile situaționale anterior dezvoltate au avut tendința de a promova un model comportamental specific, cum ar fi experimentul cunoscut al lui Lewin, Lippitt și White, care a susținut superioritatea stilului democratic.

Printre cele mai cunoscute tipologii ale stilurilor de conducere este a lui K. Lewin şi a colaboratorilor săi R. Lippit şi R. K. White care susțin, în general, trei stiluri: stilul autoritar, stilul democratic şi stilul laissez-faire. Cu referire la directorul de școală, aceștia abordează cinci stiluri de conducere: stilul autoritar în care directorul dorește o supunere liberă, nu permite negocieri și are putere decizională. Stilul democratic aparține directorului care are rolul de moderator și solicită opinia cadrelor didactice în stabilirea obiectivelor cerându-le să participe la realizarea lor. Stilul laissez-fire este cel în care directorul devine o sursă de informații pentru ceilalți, oferindu-le libertate totală membrilor. Stilul birocratic este abordat de directorul care tinde să-și îndeplinească rolul, dar este mai atent la ceea ce spun superiorii săi decât la ceea ce spun subordonații, rezultând o stare de nemulțumire. Stilul carismatic a directorului puternic și atractiv și de aceea profesorii tratează cu indiferență acțiunile sale, cu toate că acordă mai multă atenție indicațiilor primite de la superiori decât feedback-ului subordonaților, ceea ce duce la o senzație de nesatisfacție și din cauza caracterului său charismatic.

Evoluția problematicii stilurilor de conducere are o istorie proprie. Inițial, exista teoria conducătorului suprem, care presupunea că un individ excepțional putea rezolva singur toate provocările. Însă, această teorie nu a rezistat în timp.

În plus, dacă în etapele incipiente accentul era pus mai mult pe stilurile de management, în prezent, discuția s-a mutat către stilurile de leadership.

Pe parcursul evoluției sale, teoria conducerii situaționale și-a modificat focalizarea către capacitatea de a adapta combinațiile variate de comportamente la cerințele specifice și dinamica relațiilor din fiecare context în parte. Această evoluție a teoriei a fost puternic influențată de schimbările sociale care au avut loc în ultimele decenii ale secolului nostru. Aceste transformări au avut un impact semnificativ asupra modului în care este percepută autoritatea formală a managerului și au introdus conceptul de leadership în discuție.

Aceste concepte nu promovează supremația unui anumit stil. Mai important este ca managerul să își adapteze stilul la context. În prima fază, stilul autoritar a fost esențial, dar pe măsură ce altruismul și capacitatea membrilor a crescut, managerii au adoptat un stil care permitea subordonaților să decidă.

Deși un stil autoritar poate fi necesar în anumite circumstanțe, atunci când liderii câștigă loialitatea membrilor organizației și acumulează noi abilități pentru abordarea unor sarcini și contexte diferite, managerii adoptă stilul de luare a deciziilor prin delegare către membrii echipei.

I.7. Performanța activității manageriale

Părerea lui Fayol (1979) a fost că gestionarea unui sistem socio-economic înseamnă, în esenţa, implementare, planificare, decizie, organizare, comandă, coordonare și control, în așa fel încât să funcționeze performanţa sistemului în general, pentru a atinge obiectivele.

Activitatea managerială desemnează:

- ansamblul acțiunilor întreprinse în exercitarea funcției de conducere;
- lucrul zilnic al managerului în concordanță cu datoriile și obligațiile stipulate în fișa postului;
- întregul set de atribuții desfășurate, utilizând metode și tehnici specifice de management pentru atingerea obiectivelor organizaționale.

Managerul școlii, atunci când elaborează oferta educațională, are ca obiectiv asigurarea adecvării acesteia la condițiile socio-economice și culturale specifice comunității respective. În cadrul procesului de dezvoltare a instituției școlare, acesta efectuează previziuni cu privire la obiectivele pe termen scurt și lung. Scopul acestor previziuni este să asigure că oferta educațională a școlii se aliniază și răspunde cerințelor educaționale ale elevilor, contribuind, în același timp ,la progresul comunității.

Măsurarea performanței școlare implică evaluarea și cuantificarea rezultatelor elevilor în cadrul procesului de învățare. Aceasta poate include mai multe metode și instrumente, cum ar fi: evaluări standardizate, evaluări sumative, evaluări formative, proiecte și lucrări, evaluarea portofoliului, autoevaluarea și evaluarea colectivă, observații și interviuri, rubrici de evaluare și feedback-ul continuu. Astfel:

- evaluările standardizate, precum examenele naționale sau internaționale, oferă o modalitate obiectivă de a compara performanța elevilor în diferite context;
- evaluările sumative se concentrează asupra cunoștințelor și abilităților dobândite la sfârșitul unui an școlar sau ciclu;

- evaluările formative se desfășoară pe parcursul învățării și ajută la monitorizarea progresului și la ajustarea metodelor didactice;
- proiectele și lucrările le permit elevilor să demonstreze cunoștințele și abilitățile într-un mod aplicat și complex;
- evaluarea portofoliului implică colectarea de către elevi a diverselor exemple de lucrări pe parcursul învățării, oferind o perspectivă mai amplă asupra evoluției lor;
- autoevaluarea și evaluarea colectivă presupun că elevii să își evalueze propria performanță sau să evalueze colegii, dezvoltând astfel conștientizarea și abilitatea de analiză critică;
- observațiile și interviurile permit profesorilor să monitorizeze și să interacționeze cu elevii pentru a evalua competențele practice și comportamentale;
- rubricile de evaluare sunt instrumente structurate care facilitează evaluarea subiectivă a diferitelor aspecte ale performanței;
- feedback-ul continuu implică furnizarea de către profesori a unui feedback regulat și detaliat pentru a orienta îmbunătățirea și dezvoltarea elevilor.

Indicii de performanță pot cuprinde absențele, implicarea în activități extracurriculare sau în proiecte specifice. Metodele de evaluare sunt alese în funcție de obiectivele educaționale și de nevoile specifice ale elevilor și ale instituției școlare.

Formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice sunt facilitate prin implicarea în diverse activități, cum ar fi participarea la comisiile metodice, colaborarea în cadrul cercurilor pedagogice, obținerea gradelor didactice, urmarea cursurilor de perfecționare și obținerea unor diplome academice precum diploma de masterat.

Pentru a deveni un element esențial al parteneriatului educațional din comunitate, legăturile dintre școlile locale și comunitate trebuie să se bazeze pe interese reciproce și pe sprijin reciproc. Plecând de la această premisă, rolul managerului școlii constă în dezvoltarea și punerea în aplicare a unor măsuri la nivel local care să promoveze colaborarea strânsă între școală și comunitate. Performanța activității manageriale poate fi cuantificată prin astfel de măsuri:

- participarea partenerilor comunitari la întâlniri cu: personalul școlii, părinții elevilor, reprezentanți ai altor instituții, cadre didactice, manageri din școli partenere;
- diversificarea ofertei de servicii dezvoltate de școală pentru comunitate, programe de consiliere și orientare profesională, în colaborare cu CJRAE;
- participarea instituției școlare în proiecte naționale și internaționale cu potențial de stimulare a inovației și dezvoltării la nivel local și județean;
- colaborarea cu instituțiile de cultură și sportive pentru realizarea programului activităților extracurriculare, programe educative în colaborare cu Biserica, Poliția, Centrul medico-sanitar, biblioteca și alte școli vecine;
- promovarea și valorificarea tradițiilor locale cu sprijinul Căminului Cultural prin proiectele derulate la nivelul școlii;
- programe privind protecția și susținerea educațională a colectivităților vulnerabile (copii instituționalizați, elevi cu CES, copii cu părinți plecați în străinătate);
- îmbunătățirea colaborării cu companiile și întreprinderile în scopul facilitării angajării absolvenților și al răspunderii la nevoile de dezvoltare a competențelor, inclusiv prin planificarea unor excursii educaționale, consideră Guzgan (2003).

Toate aceste elemente sunt centrate pe atingerea unui obiectiv esențial, promovarea unei imagini pozitive a instituției școlare și manifestarea angajamentului său față de comunitate. Această abordare consolidează imaginea favorabilă a școlii prin acțiuni tangibile și prin ilustrarea exemplelor date de practicile reușite.

I.8. Evaluarea climatului educațional al instituției școlară

„Climatul educațional/ educogen/ școlar/ psihosocial, al microgrupului școlar/ formațiunii psihosociale, ambianța relațional-socială, psihologică, afectivă, intelectuală și culturală morală, caracterizează activitatea educațională/ didactică a unui microgrup școlar/ a unei formațiuni psihosociale (de exemplu, a clasei de elevi sau a grupei de preșcolari)" spune Bocoș et al. (2016, p. 207).

Evaluarea climatului organizațional în cadrul instituției școlare reprezintă o analiză detaliată și sistematică a percepțiilor, atitudinilor și comportamentelor manifestate în mediul educațional. Aceasta are scopul de a evalua starea generală a relațiilor interpersonale, a comunicării, a nivelului de colaborare, a gradului de satisfacție a personalului și a elevilor, precum și a modului în care valorile organizaționale sunt reflectate în practicile cotidiene.

Un cadru conceptual relevant pentru evaluarea climatului organizațional în școli este modelul „Dimensions of Learning Organization Questionnaire" dezvoltat de Marquardt și Reynolds. Acest model analizează diferite dimensiuni ale organizației educative, cum ar fi învățarea continuă, colaborarea, angajamentul, adaptabilitatea și construirea relațiilor.

Având în vedere importanța culturii organizaționale în evoluția instituțională și, în special, în ceea ce privește calitatea educației, care reflectă direct starea societății, devine necesară o evaluare constantă a nivelului de cultură organizațională atât în cadrul unităților școlare, cât și în contextul mai larg al sistemului educațional. Prin urmare, este de o importanță capitală ca toți actorii implicați activ în domeniul școlar să aibă o înțelegere profundă a contextului instituțional în care își desfășoară activitatea, astfel încât să poată valorifica, în mod eficient, resursele intelectuale disponibile. În această perioadă de timp, se petrec schimbări fundamentale cu impact asupra mai multor generații de elevi.

Dacă școala are intenția de a se transforma într-o instituție de frunte, este esențial ca părinții, educatorii și administrația să considere tradițiile locale și să-și contureze propriul drum de evoluție și dezvoltare culturală. Transmiterea informațiilor corecte, către potențialii „consumatori" ai educației poate părea statică, în aparență, dar solicită o implicare profundă din partea celor care evaluează cultura organizațională, inclusiv din partea celor evaluați. Există mai multe modalități de a evalua cultura organizațională, iar în acest context vom expune doar câteva dintre ele.

Analiza menționată implică un examen, atât cantitativ, cât și calitativ, al elementelor componente ale culturii organizaționale, cu accent pe evaluarea gradului de prezență a acestora în dinamica colectivului. Pentru a efectua o investigație exhaustivă și semnificativă, Guzgan (2013) afirmă că principalele aspecte ale culturii organizaționale sunt: viziunea, misiunea, limba, valorile, credințele, presupozițiile de bază, normele, ritualurile,

ceremoniile, tradiția, istoria, povestirile, rețeaua culturală, simbolurile, arhitectura și amenajarea edificiilor și numele școlii. Această evaluare detaliată este esențială pentru a dezvălui caracteristicile profunde ale culturii organizaționale și pentru a oferi o înțelegere comprehensivă a modului în care aceste elemente influențează și modelează dinamica instituției școlare.

Ritualurile reprezintă evenimente obișnuite care, atunci când sunt conectate la misiunea și valorile școlii, au potențialul de a revitaliza relațiile interpersonale. Școala găzduiește o varietate de ritualuri, cum ar fi cele de omagiere, cele de trecere la un nou nivel sau cele de inițiere a noilor veniți în școală.

Ceremoniile sunt evenimente periodice în cadrul școlii, care pun în evidență valorile și regulile culturale formale și neformale. Acestea pot include momente simbolice, cum ar fi prima și ultima secvență a unor activități, precum și ceremonii care sărbătoresc evenimente sociale, etnice sau religioase. De asemenea, ceremoniile includ premierea elevilor sau a grupurilor de elevi pentru excelență (de exemplu: rezultatele la Examenele Naționale sau olimpiade și concursuri școlare) sau reuniuni cu absolvenții instituției.

Tradițiile sunt evenimente care au o semnificație specială și care se repetă an de an. Ele reprezintă un pilon stabil în fața provocărilor, dificultăților și schimbărilor de tot felul.

Metodologiile utilizate pentru evaluarea climatului organizațional în cadrul instituțiilor școlare pot varia, însă acestea includ adesea chestionare, interviuri structurate și analiza documentelor relevante. Chestionarele sunt concepute pentru a măsura percepțiile participanților cu privire la diverse aspecte ale climatului, cum ar fi comunicarea, sprijinul colegilor, leadership-ul, relațiile cu elevii și nivelul general de satisfacție.

Așadar, evaluarea climatului organizațional în instituțiile școlare reprezintă un proces complex, care aduce în prim-plan importanța unui mediu favorabil în cadrul școlii pentru atingerea performanțelor academice și pentru dezvoltarea pozitivă a tuturor participanților.

I.8.1. Evaluarea prin joc – Gamification

Nick Pelling (2002) un specialist britanic în dezvoltare, a coinventat conceptul de „gamificare”, pentru a ilustra ideea de amplificare a

interacțiunii cu dispozitivele electronice prin intermediul interfețelor grafice de tip joc, în vederea creșterii implicării utilizatorilor.

Gamificarea reprezintă una dintre inovațiile recente semnificative în domeniul educației, prin intermediul căreia procesul de acumulare a cunoștințelor de către elevi este îmbunătățit printr-o abordare bazată pe elemente de joc. Gamificarea presupune utilizarea strategică a mecanismelor caracteristice jocurilor și a principiilor de proiectare a acestora în contextul activităților de predare, învățare și evaluare.

Prin gamificare se urmărește transformarea procesului educațional într-o experiență mai captivantă și motivantă pentru elevi, folosind elemente, precum puncte, niveluri, provocări și recompense. De exemplu, sarcinile de învățare pot fi structurate ca etape ale unui joc, iar elevii pot câștiga puncte sau avansa într-un „rang" pe măsură ce își dezvoltă cunoștințele și abilitățile. Această abordare ajută la menținerea atenției și angajamentului elevilor pe parcursul activităților educaționale.

Elementele de gamificare pot fi adaptate în mod corespunzător pentru a se potrivi cu obiectivele specifice ale curriculumului și cu nevoile de învățare ale elevilor. Cu toate acestea, este important ca gamificarea să fie implementată cu discernământ și să nu fie considerată doar o tehnică de „distracție", ci să fie integrată strategic în procesul educațional, pentru a sprijini înțelegerea conținutului și dezvoltarea abilităților.

Pe lângă stimularea angajamentului, gamificarea poate promova competiția sănătoasă între elevi, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și crearea unui mediu propice pentru explorare și experimentare. Cu toate acestea, este esențial ca designul gamificării să fie bine planificat și să se bazeze pe cercetări pedagogice solide, pentru a asigura eficacitatea și beneficiile pe termen lung ale acestei abordări în educație.

În cadrul acestui proces, sunt integrate trăsături definitorii ale jocurilor, cum ar fi definirea și urmărirea obiectivelor, implementarea regulilor structurate, încorporarea elementelor de divertisment, furnizarea de feedback informativ, acordarea recompenselor tangibile și facilitarea promovării progresului. Aceste componente sunt utilizate cu intenția de a eficientiza transmiterea informațiilor provenind din diverse arii de cunoaștere.

Elevii manifestă un interes semnificativ față de universul jocurilor, inclusiv față de cele desfășurate pe platforme informatice, unde evoluția lor

este evaluată rapid prin intermediul punctajelor și al feedback-urilor individualizate. Prin intermediul participării active în jocuri, aceștia devin mai implicați, ceea ce le permite să asimileze și să rețină mai eficient informațiile prezentate. Pe parcurs, semantica termenului s-a diversificat, acest concept definește introducerea sau incorporarea elementelor specifice jocurilor în activități care nu sunt tradițional clasificate drept jocuri. În special, se referă la utilizarea principiilor și tehnicilor dezvoltate în jocurile electronice și în realizările online și la aplicarea lor în diverse domenii de activitate.

Un exemplu concret al acestei abordări este reprezentat de jocul „Treasure hunt" (Vânătoarea de comori), care se încadrează în categoria jocurilor educaționale. În acest tip de joc, participanții sunt implicați într-o căutare interactivă a unor obiective sau informații, într-un mod similar unei aventuri. Ei trebuie să rezolve provocări și să parcurgă etape diverse pentru a obține recompense sau pentru a ajunge la destinația finală. Acest tip de abordare încurajează participarea activă, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și stimulează dorința de a explora și de a învăța într-un mod captivant și interactiv.

În timpul desfășurării unei activități de joc, indivizii experimentează o stare distinctă, caracterizată de niveluri ridicate de concentrare, implicare activă și capacitatea de a depăși limitele obișnuite ale gândirii și acțiunii. În ceea ce privește procesul educațional, conceptul de gamificare poate fi încorporat într-o manieră organică, transformând lecțiile și modulele de curs în scenarii autentice de joc, similare unui „Treasure hunt" sau vânătoare de comori.

Un exemplu sugestiv îl constituie adoptarea unei abordări de tip joc de aventură, cum ar fi „Treasure hunt". În acest context, elevii au posibilitatea de a crea și adopta un personaj specific, prin intermediul căruia se implică activ în desfășurarea lecției-joc, contribuind, astfel, la un mediu interactiv și dinamic. Prin această implicare, ei pot deveni membri ai unei echipe, lucru care adaugă dimensiunea cooperării și colaborării la experiența educațională. Similar unei căutări de comori, elevii trebuie să parcurgă etapele lecției, să rezolve provocări și să adune informații valoroase pentru a avansa și a obține recompense într-un mod distractiv și captivant.

În timpul acestei interacțiuni jucăușe, elevii câștigă puncte, diplome și recompense în funcție de acțiunile lor și de contribuția pentru colegi. De

asemenea, gamificarea permite inclusiv introducerea unor elemente de risc și consecință, astfel încât erorile să fie tratate ca o oportunitate de învățare, contribuind, astfel, la dezvoltarea gândirii critice și la asumarea responsabilității.

Un exemplu elocvent în care acest concept a fost aplicat cu succes este în cadrul cursurilor de limbă română organizate de platforma Lernero. În această paradigmă, gamificarea, inclusiv sub forma unui „Treasure hunt", s-a dovedit a fi un instrument eficient, care nu doar stimulează motivația și implicarea elevilor, ci îi încurajează să interacționeze cu conținutul într-un mod plin de entuziasm și să dobândească cunoștințe și competențe într-un mediu inovator și captivant.

Avantajele implementării gamificării în procesul educațional sunt multiple și semnificative: crește motivația și angajamentul, îmbunătățește retenția informațiilor, facilitează învățarea prin experiență, stimulează gândirea critică și soluționarea problemelor, creează un mediu interactiv, personalizează învățarea: sistemele, redă încrederea în învățare, favorizează feedback-ul constructiv, promovează continuitatea și consistența, integrează tehnologia și inovația.

Prin gamificare, se amplifică motivația și angajamentul elevilor, atrăgându-le atenția prin intermediul provocărilor, recompenselor și al competițiilor. Această abordare îi stimulează să participe activ și să aloce un efort mai susținut procesului de învățare. Astfel, gamificarea acționează ca un factor măreț în sprijinirea implicării lor educaționale.

Prin încorporarea elementelor de joc, cum ar fi feedback-ul imediat și recompensele, gamificarea îmbunătățește reținerea informațiilor, contribuind la consolidarea cunoștințelor. Această metodă subliniază experiențele memorabile în procesul de învățare, sporind eficacitatea asimilării conținutului. În acest fel, gamificarea susține o abordare mai profundă a învățării.

Gamificarea facilitează procesul de învățare prin intermediul experiențelor practice și provocărilor, oferind elevilor o modalitate tangibilă de a asimila conținutul. Prin această abordare, gamificarea transformă informațiile abstracte în concepte mai ușor de înțeles și de aplicat în contexte reale. Astfel, elevii sunt încurajați să exploreze și să asimileze cunoștințele într-un mod interactiv și experiențial.

Prin intermediul jocurilor gamificate, se stimulează dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de soluționare a problemelor, întrucât aceste jocuri implică frecvent provocări și puzzle-uri ce cer o abordare strategică. Acest proces contribuie la cultivarea unor competențe cognitive esențiale. Astfel, gamificarea devine un cadru propice pentru dezvoltarea capacității elevilor de a analiza și rezolva situații complexe.

Cu ajutorul gamificării, se instituie un cadru interactiv care promovează interacțiunea între elevi și, de asemenea, între elevi și profesori, facilitând, astfel, dezvoltarea cooperării și a colaborării în cadrul procesului educațional. Această abordare încurajează dialogul și schimbul de idei, contribuind la crearea unui mediu de învățare dinamic și participativ. În acest context, gamificarea devine un mijloc eficient de a construi conexiuni între participanți și de a spori înțelegerea colectivă a conținutului.

Prin aplicarea gamificării se conturează o posibilitate de personalizare a procesului de învățare, în care sistemele integrate pot ajusta gradul de dificultate și conținutul în conformitate cu nivelul de cunoștințe și ritmul fiecărui elev, generând astfel o experiență educațională adaptată individual. Această abordare individualizată optimizează asimilarea informațiilor și potențează eficiența învățării. Prin urmare, gamificarea devine un instrument valoros în sprijinirea dezvoltării educaționale personalizate și eficiente.

Se restabilește încrederea în procesul de învățare prin intermediul gamificării, deoarece elevii au oportunitatea să experimenteze succese și recompense în cadrul jocurilor, ceea ce poate contribui semnificativ la consolidarea încrederii în propriile capacități de învățare. Această abordare încurajează dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare și stimulează perseverența în fața provocărilor educaționale. În final, gamificarea acționează ca un factor de susținere a motivației și a autodisciplinei în rândul elevilor.

Se stimulează furnizarea de feedback constructiv prin aplicarea gamificării, oferindu-se un răspuns imediat și precis elevilor, aceasta orientându-i în direcția corectă și facilitându-le procesul de îmbunătățire a performanțelor. Acest sistem de feedback sporește conștientizarea elevilor asupra punctelor lor tari și a domeniilor în care pot progresa, susținând, astfel, evoluția lor continuă în cadrul învățării. Astfel, gamificarea acționează

ca un canal eficient pentru dezvoltarea metodică și pentru optimizarea rezultatelor educaționale.

Promovarea continuității și consistenței în procesul educațional se face prin intermediul gamificării, prin intermediul jocurilor repetate sau al modulelor gamificate, aceasta menținând implicarea și învățarea pe termen lung. Această abordare contribuie la stabilirea unui ritm constant al învățării și susține dezvoltarea unui angajament durabil din partea elevilor. Astfel, gamificarea devine un mijloc eficient de a asigura coerența și consecvența în atingerea obiectivelor educaționale.

Prin implementarea gamificării, se realizează o integrare eficientă a tehnologiei și inovației în contextul educațional, folosindu-le pentru a crea experiențe educaționale interactive și inovatoare. Această abordare avansată pregătește elevii pentru provocările lumii digitale, dezvoltându-le competențele necesare pentru a naviga într-un mediu tehnologic complex. În acest fel, gamificarea devine o punte între învățarea tradițională și o învățare și o educație adaptate la cerințele unei societăți în continuă evoluție tehnologică.

În concluzie, gamificarea reprezintă o abordare inovatoare în educație, care utilizează elementele de joc pentru a intensifica motivația și angajamentul elevilor în cadrul procesului de învățare. Prin aplicarea strategică a mecanismelor de joc și a principiilor de proiectare, această metodă are potențialul de a îmbogăți experiența educațională și de a contribui la realizarea obiectivelor de învățare, într-un mod captivant și eficient.

Un exemplu concret al gamificării în educație este dat de jocul de tip „Treasure hunt” (Vânătoarea de comori). Acest joc, în care elevii sunt implicați într-o căutare interactivă a informațiilor și soluțiilor, le oferă o perspectivă mai practică și implicativă asupra conținutului învățat. Participanții sunt motivați să exploreze subiectele în profunzime pentru a rezolva provocările și a progresa în cadrul jocului.

Astfel, în era contemporană, conceptul de gamificare a evoluat pentru a transforma activitățile educaționale prin adăugarea elementelor specifice jocurilor, precum competiții, colaborare și recompense. Această metodă nu doar crește motivația și angajamentul, dar și creează o punte între învățare și experiență, pregătind elevii pentru a înfrunta provocările lumii moderne.

I.8.2. Evaluarea competențelor de literație la ciclul primar

Abilitățile de literație indică capacitatea unei persoane de a interacționa cu un text. Un cititor competent poate înțelege și interpreta un text cu atenție, analizându-l în detaliu, folosind conținutul și structura sa pentru a evalua, reflecta și interacționa în scopul de a-și atinge obiectivele personale, dezvoltându-și cunoștințele și îmbunătățindu-și potențialul și participarea în cadrul societății (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică - OCDE, 2018). Inteligența, înțeleasă ca și concept legat de metacunoaștere, posedă valori euristice indiscutabile, după cum urmează: localizarea informațiilor, înțelegerea și reflecția.

Abilitatea de a localiza informații se referă la capacitatea de a găsi direct în text informațiile necesare, astfel încât elevul să nu fie nevoit să facă presupuneri sau să deducă pentru a oferi răspunsuri corecte.

Înțelegerea implică abilitatea de a atribui sens cuvintelor, propozițiilor sau secvențelor de evenimente din material. Aceasta acoperă aspectele legate de vocabular și presupune integrarea semnificativă a informațiilor dispersate în conținutul textului, inclusiv urmărirea succesiunii temporale a evenimentelor prezentate.

Capacitatea de reflecție constă în abilitatea de a analiza o parte specifică a unui fragment de material, pentru a extrage ideea centrală sau pentru a evalua critic informațiile obținute.

Astfel, abilitățile de literație reflectă un set complex de competențe necesare pentru interacțiunea eficientă și înțelegerea profundă a textelor, având un impact semnificativ asupra învățării și participării active în societate.

BRIO reprezintă o platformă digitală standardizată de evaluare pentru elevii din România. Testele școlare Brio oferă elevilor o modalitate obiectivă de a evalua cunoștințele în disciplinele școlare și de a-și îmbunătăți performanța la examene. Aceste teste măsoară abilitățile de literație, inclusiv capacitatea de a citi, înțelege și interpreta un text, precum și de a exprima opinii și de a utiliza cunoștințele în contexte practice. Dezvoltat în colaborare cu specialiști în psihometrie și parteneri din societatea civilă, BRIO a lansat testul de literație în 2021 pentru elevii claselor I-VIII, utilizând cele mai riguroase standarde globale. Fiecare test BRIO este adaptat la nivelul de complexitate al textului și la abilitățile de citire ale elevului, împreună cu alte variabile legate de cititor și de sarcină.

Natura sarcinii pentru care citim are un impact asupra modului în care abordăm lectura: viteza lecturii, nivelul de atenție acordat întregului text sau anumitor secțiuni, contextul în care citim, mediul digital sau tipărit în care consultăm textul, dificultatea atribuită sarcinii și percepția noastră privind complexitatea textului. Testul de literație BRIO este disponibil gratuit pentru elevi (clasele I-VIII) și pentru profesori, prin intermediul platformei BRIO (www.brio.ro). Aici se gestionează generarea și administrarea testelor, iar progresul elevilor este monitorizat prin sesiunile active și finalizate, furnizându-se rapoarte de evaluare și informații relevante.

Se presupune că elevii evaluați sunt capabili să abordeze de sine stătător nu doar textele prezentate în test, ci și cerințele asociate acestora. Itemii testului sunt dezvoltați urmărind modelele internaționale PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) și PISA (Program for International Student Assessment), cu toate că nu acoperă, în totalitate, spectrul abilităților de literație evaluate în aceste teste. În esență, testul de literație BRIO se bazează pe aproximativ 8000 de itemi de literație grupați în trei unități de evaluare: Localizarea informațiilor, Înțelegerea textului și Reflecție. Fiecare test este generat individualizat, utilizând un subset din banca de itemi, astfel încât doi elevi să nu primească teste identice în același timp. Cu toate acestea, parametrii itemilor asigură generarea de teste echivalente în ceea ce privește nivelul de dificultate.

Durata testului de literație BRIO variază între 60 și 90 de minute, interval de timp atribuit automat de sistem, în funcție de nivelul de test selectat, asigurând elevului acces la un set de probleme. Fiecare problemă constă dintr-un context, un text evaluând nivelul de literație și până la 12 itemi de rezolvat, măsurând fiecare dintre cele trei abilități de literație. Pentru clasa I, testul de literație cuprinde 3 probleme, cu maxim 30 de itemi și un timp de 60 de minute pentru rezolvare. Pentru clasele II-IV, testul include 4 probleme, cu aproximativ 35-50 de itemi și timp maxim de 60 de minute pentru rezolvare. Pentru clasele V-VIII, un test conține 5 probleme, bazate pe 40-60 de itemi și un timp maxim de 90 de minute pentru rezolvare.

Pentru clasele pregătitoare până la clasa a II-a, programa propune o flexibilitate care le permite profesorilor să ajusteze, completeze sau să înlocuiască activitățile de învățare. Scopul este de a oferi o abordare didactică personalizată, în conformitate cu competențele prevăzute în curriculum, adaptată la specificul fiecărei clase și a fiecărui elev. Integrarea clasei

pregătitoare în învățământul general și obligatoriu implică o perspectivă detaliată asupra curriculumului în această etapă.

Educația, în această etapă, se concentrează pe stimularea învățării prin intermediul jocului, având în vedere diferențele interindividuale ale elevilor. Programa disciplinei se bazează pe un model comunicativ-funcțional, acordând importanță comunicării orale și scrise. Curriculumul actual promovează învățarea centrată pe elev, implicând participarea activă în procesul de învățare. Studiul limbii române începe în clasa pregătitoare, continuă în clasa a II-a și se axează pe dezvoltarea treptată a competențelor, având în vedere caracteristicile vârstei elevilor și aspectele legate de formarea personalității lor, conform Curriculei de Comunicare în limba română din 2013.

Aceste competențe de înțelegere sunt continuu dezvoltate în clasele ulterioare, abilitățile de receptare și redactare a mesajelor în diverse contexte de comunicare devenind competențe generale, cu accent în special în gimnaziu. Pe parcursul școlii, progresul copiilor în dezvoltarea fizică și intelectuală este semnificativ, iar învățarea organizată devine activitatea fundamentală. Odată ajunși în clasele primare, elevii capătă un nou statut social, câștigând importanță în familie și în grupul de colegi. Competențele cheie, în contextul competențelor de nivel primar, sunt strâns legate de literație: competenţă de comunicare în limba română şi în limba maternă,comunicarea în limbă străină și a învăța să înveți.

Competența de comunicare în limba română și în limba maternă pentru minoritățile naționale se concentrează pe capacitatea de a opera cu diverse forme de exprimare verbală și nonverbală pentru a transmite și primi idei. Aceasta marchează începutul procesului de literație.

Învățarea unei limbi străine începe, formal, în clasa pregătitoare, deși există elevi care dezvoltă elemente ale acestei competențe în familie și la grădiniță.

Competența de a învăța să înveți se referă la automotivarea pentru atingerea potențialului propriu, utilizarea tehnicilor de muncă intelectuală într-un mod autonom, asumarea responsabilității pentru propriul proces de învățare, inclusiv literația.

Pentru a dezvolta competențele cheie la elevii din școala primară, este esențial să ținem cont de particularitățile psihologice specifice. În această etapă, copiii demonstrează o capacitate crescută de generalizare și pot grupa

obiectele în funcție de caracteristici comune. Continuând să își dezvolte limbajul interior, ei încep să imite mai mult. Învățarea abilității de învățare este un proces pe termen lung, cu evaluări, inclusiv în cadrul testelor PISA, care acoperă domenii, precum citirea, scrierea, matematica și științele.

Pentru a dota elevii cu abilități și competențe esențiale pentru învățarea pe parcursul vieții, școala poate furniza modele de strategii. Strategiile de literație fac parte din categoria celor care susțin dezvoltarea pe termen lung a învățării, devenind un instrument intelectual esențial în adaptarea la cerințele societății. Deși termenul „literație" a intrat recent în limba română, el nu a primit, încă, o traducere oficială în dicționarul explicativ. Pentru a oferi o definiție semnificativă, s-a preluat traducerea din engleză, indicând capacitatea de a citi, scrie, folosi numere și înțelege și de a aplica informațiile citite în contextul cotidian. În România, această problemă nu a cunoscut succes, conform raportului PISA din 2022, peste 41% dintre copiii de 15 ani sunt considerați analfabeți funcțional. Abilitățile de citire sunt, de obicei, clasificate în două categorii: decodarea scrisului, care presupune abilități de bază de citire, și înțelegerea cititului, care la rândul ei se descompune în înțelegerea cuvintelor (analiza semantică a cuvintelor) și înțelegerea textului (analiza sintactică și semantică a propozițiilor, frazelor sau discursului).

Alte aspecte semnificative includ: fluența în citire, înțelegerea textului și motivația pentru citire.

Fluența în citire reprezintă abilitatea de a recunoaște cuvintele în mod spontan și de a citi textul într-un mod rapid, corect și expresiv. Fluența se dezvoltă prin creșterea conștientizării fonologice și învățarea principiilor alfabetice. Elevii pot să exerseze fluența prin lectura textelor simple sau a cărților cu subiecte familiare, conținând vocabular comun și repetitiv, fără cuvinte necunoscute.

Înțelegerea textului reprezintă capacitatea de a identifica legăturile între idei, a extrage mesajul central dintr-un text, de a reflecta asupra conținutului și de a formula concluzii. Învățarea eficientă prin lectură se bazează pe cunoștințele anterioare, abilitățile lingvistice și pe gândirea de nivel superior.

Motivația pentru citire este un factor cheie în implicarea elevilor în procesul de lectură. Este important să se aleagă cărți cu imagini atractive și

relevante, adaptate vârstei și nivelului psihologic al elevilor, pentru a stimula interesul lor.

Imaginația creativă reprezintă capacitatea umană de a combina imagini existente în conștiința noastră pentru a alcătui forme noi, adesea exprimate prin opere de artă, tehnologie sau literatură de tip science fiction. Creativitatea este valorizată pentru originalitatea sa și pentru abilitatea de a aduce noutate și inovație. Aceasta poate fi dezvoltată și sporită în timp, fiind considerată o caracteristică a personalității. În acest context, au fost dezvoltate teste de creativitate, pentru a evalua diverse aspecte ale acestei capacități, iar trăsăturile definitorii ale creativității includ originalitatea, flexibilitatea, ingeniozitatea, sensibilitatea, fluența și expresivitatea.

În ceea ce privește literația, există trei categorii importante: literația funcțională, literația multiplă și literația funcțională (nivelurile 1 și 2). Literația funcțională, care presupune abilitatea de a citi, scrie și înțelege, permițând individului să funcționeze eficient în cadrul școlii și societății. Literația multiplă presupune utilizarea complexă a abilităților de citire, scriere și înțelegere pentru a interpreta și evalua critic informațiile, formând conexiuni și producând noi cunoștințe.

În școala primară, accentul ar trebui să fie pe dezvoltarea literației funcționale (nivelurile 1 și 2), iar mai târziu, în învățământul superior, elevii ar trebui să evolueze către literația multiplă, dezvoltând abilități lexicale și de înțelegere mai complexe.

În ansamblu, literația se referă la ansamblul de competențe necesare pentru a colecta și procesa informații din diferite contexte prin citire și pentru a transforma această informație în cunoaștere, care poate fi exprimată oral sau în scris.

Totuși, conceptul de literație se remarcă prin accentul pus pe perspectiva culturală a învățării, depășind, astfel, limitele abilităților cognitive. În acest sens, literația nu se referă doar la recunoașterea și la înțelegerea limbajului, ci și la conștientizarea impactului contextului social, la rolurile și la dinamica cititorului și scriitorului, precum și la potențialii interlocutori. Noțiunile cheie includ metacogniția, interacțiunea, implicarea, alfabetizarea, modelele de învățare cognitive, structura textului, diversitatea textuală, strategiile de dezvoltare a vocabularului academic, lectura ca strategie și metodă, precum și abilitățile de citire.

Una dintre strategiile utilizate în contextul dezvoltării literației este aplicarea unor metode de predare fundamentate pe teorii ale învățării, cum ar fi modelul Frayer. Acest model, creat de Dorothy Frayer în anii '70 în SUA, se concentrează pe dezvoltarea vocabularului academic prin organizatoare grafice. Acestea implică utilizarea a patru pătrate pentru a explora caracteristicile, definiția, exemplele și non-exemplele unui cuvânt, facilitând, astfel, înțelegerea conceptelor abstracte prin intermediul termenilor concreți și familiari. Implementarea adecvată a acestui model în predare poate îmbunătăți procesul de învățare al elevilor, stimulând participarea activă în analiza textelor și consolidând cunoștințele. Modelul Frayer nu doar dezvoltă vocabularul, ci și sporește înțelegerea terminologiei specifice subiectului, făcându-l un instrument valoros în studiul diverselor discipline educaționale.

Elevii pot încuraja schimbul de idei prin colaborarea deschisă și colegială, utilizând o metodă numită „HARTĂ DE DEFINIȚII". Această tehnică implică crearea unei hărți care conține atât cuvinte cheie, cât și elemente vizuale, cum ar fi desene sau imagini, pentru a ajuta elevii să înțeleagă, în profunzime, semnificația cuvintelor, prin clasificarea lor în categorii, prin rezentarea proprietăților specifice și prin ilustrații relevante.

Așadar, pentru a sprijini dezvoltarea gândirii critice și promovarea reflecției critice, se poate utiliza tehnica numită „HARTĂ MENTALĂ". Această metodă esențială ajută elevii să își organizeze și să își comunice ideile vizual.

Procesul implică inițierea hărții mentale prin introducerea subiectului central, spre exemplu, „migrația". Urmează etapa de generare a „ramurilor" pentru subteme, prin brainstorming, detalierea elementelor-cheie pentru fiecare sub-subiect, ajustarea ordonării dacă este necesar, pentru a asigura coerența logică, îmbogățirea cu imagini și formatare pentru a spori procesul de memorare, și în final, înregistrarea notelor relevante și a ideilor-cheie asociate.

Utilizarea hărților mentale și a altor strategii moderne ajută elevii să își dezvolte gândirea critică și planificarea, promovând abordarea interdisciplinară și abilitățile personale. Folosirea metodelor interactive și centrate pe elev în predarea limbii și literaturii române stimulează dezvoltarea vocabularului, a exprimării orale și scrise, creativității și

abilităților de rezolvare a problemelor, precum și a gândirii, memoriei și imaginației.

Importanța abilităților de literație este evidențiată în moduri esențiale și benefice. În cadrul sistemului educațional, copiii care posedă competențe de literație sunt într-o poziție favorabilă, având capacitatea de a înțelege și aplica concepte complexe, într-un ritm mai eficient. Această dezvoltare le permite să atingă obiectivele propuse și să își formeze aptitudinile conforme cu programa școlară, contribuind, astfel, la o performanță școlară înaltă și la o potențială intrare în instituții educaționale prestigioase.

Pe măsură ce acești elevi devin adulți, abilitățile de literație dobândite au un impact semnificativ în mediul profesional. Într-o societate în care comunicarea vizuală este din ce în ce mai prezentă, capacitatea de a citi și de a scrie eficient rămâne fundamentală pentru dezvoltarea carierei. Astfel, aceste abilități facilitează adaptarea rapidă în diferite medii de lucru și asigură o interacțiune productivă cu colegii și clienții.

O altă dimensiune importantă este legată de capacitatea de a evalua, în mod critic, informațiile, tonul și intențiile din text. Persoanele cu aptitudini de literație dezvoltate sunt mai puțin susceptibile la manipulare și înșelătorie. În era digitală, când fluxurile de informații sunt abundente și variate, abilitatea de a citi și de a înțelege, în profunzime, textele devine esențială pentru a naviga în mod conștient și pentru a lua decizii informate.

În concluzie, competențele de literație joacă un rol esențial în dezvoltarea personală și profesională a elevilor. Ele nu doar susțin performanța școlară și evoluția carierei, ci și promovează o gândire critică și rezistentă în fața influențelor negative.

Exercitarea și îmbunătățirea competențelor de literație pot fi realizate eficient prin intermediul cititului. Alegerea cărților ar trebui să se potrivească nivelului de dezvoltare mentală și intelectuală al individului. În plus, cărțile care includ provocări sau jocuri, la sfârșit, sunt benefice, deoarece încurajează o lectură activă. Recomandarea este să explorezi texte tipărite, fie că sunt cărți sau reviste.

I.8.3. Modelul de evaluare a eficienței predării Marzano

Conform ideilor lui Marzano, profesorii ar trebui să selecteze domenii pentru îmbunătățire pe parcursul anului, iar supervizorii ar trebui să își

asume responsabilitatea de a oferi șanse de a observa strategiile eficiente ale profesorilor (Marzano, 2007). Aceștia ar trebui să furnizeze apoi feedback și să intre în dialog cu profesorii, pentru a-i ajuta să obțină mai mult succes.

Marzano susține că procesul de învățare implică cinci tipuri de gândire distincte, cunoscute sub numele de dimensiuni ale învățării (Marzano, 2007). Aceste dimensiuni reflectă modul în care mintea funcționează în procesul de învățare, și au impact asupra planificării lecțiilor, structurării curriculumului și evaluării.

Cele cinci dimensiuni ale învățării care reflectă modul în care mintea funcționează în procesul de învățare (Marzano, 2007). Aceste dimensiuni sunt: gândirea și interacțiunea cu informațiile, construirea cunoștințelor cu ajutorul altora, gândirea și comunicarea cu alții, folosirea cunoștințelor în context, auto-reflecția și auto-reglarea.

Gândirea și interacțiunea cu informațiile se referă la abilitatea elevilor de a procesa informațiile noi într-un mod critic și analitic (Marzano, 2007). Elevii trebuie să poată identifica elementele cheie dintr-o informație, să le organizeze logic și să stabilească conexiuni între concepte sau idei diferite. În această dimensiune, se dezvoltă gândirea critică, analitică și capacitatea de a rezolva probleme.

Construirea cunoștințelor cu ajutorul altora pune accentul pe importanța colaborării și a învățării împreună cu colegii (Marzano, 2007). Elevii învață să lucreze în echipă, să își împărtășească cunoștințele, să dezbată și să ajute în mod activ la construirea cunoștințelor. Comunicarea și abilitățile de lucru în echipă sunt dezvoltate în această dimensiune.

Gândirea și comunicarea cu alții se referă la modul în care elevii pot comunica clar și eficient gândurile și ideile lor către alți colegi sau către profesori (Marzano, 2007). În acest proces, elevii nu doar își consolidează înțelegerea subiectului, ci și dezvoltă abilități de exprimare coerentă și ascultare activă. Comunicarea deschisă și dialogul sunt esențiale pentru această dimensiune.

Folosirea cunoștințelor în context se concentrează pe aplicarea cunoștințelor în situații reale sau în contexte noi (Marzano, 2007). Elevii trebuie să poată transfera cunoștințele și abilitățile dobândite în diverse situații. Aceasta îi ajută să își dezvolte gândirea creativă și abilitatea de a aborda provocări complexe.

Auto-reflecția și auto-reglarea îi învață pe elevi să își monitorizeze propria învățare și să își regleze strategiile în funcție de nevoile lor (Marzano, 2007). Ei își dezvoltă abilitatea de a recunoaște propriile erori, de a-și seta obiective și de a-și ajusta abordările pentru a atinge rezultate mai bune. Auto-reflecția și auto-reglarea promovează învățarea independentă și dezvoltarea personală continuă.

Prin abordarea acestor cinci dimensiuni, elevii sunt susținuți să devină mai eficienți și conștienți de propriul proces de învățare (Marzano, 2007). Aceste dimensiuni reflectă complexitatea și diversitatea aspectelor implicate în învățare și dezvoltare și oferă un cadru util pentru educație și pentru dezvoltare personală.

Conform concluziilor cercetării sale, Marzano (2003) evidențiază că profesorii eficienți manifestă anumite trăsături și practici distinctive. Aceștia își formulează obiective clare pentru procesul de învățare, furnizează feedback regulat elevilor, facilitează interacțiunea acestora cu noile cunoștințe, utilizează simulări și activități cu competiții cu mize reduse pentru a stimula angajamentul elevilor. Profesorii eficienți interacționează activ cu elevii, încurajează exprimarea liberă a opiniilor acestora și sunt atenți la momentele în care elevii nu se implică în lecție. Ei stabilesc și mențin reguli clare de conduită în clasă și dezvoltă relații solide cu elevii. Așteptările ridicate ale profesorilor față de progresul elevilor contribuie semnificativ la succesul acestora în procesul de învățare (Redeș et al., 2023).

Din perspectiva lui Marzano (2003), profesorii care stabilesc obiective clare și evaluează nivelul de înțelegere al elevilor se dovedesc a fi mai eficienți în procesul de predare. În plus, aceștia ar trebui să ofere feedback pozitiv cu privire la progresul elevilor. În cazul în care elevii nu înțeleg un concept, profesorii ar trebui să revină asupra materialului și să îl predea din nou. În viziunea sa, profesorii ar trebui să susțină interacțiunea elevilor cu noile informații prin utilizarea de cerințe inițiale mai ușoare, urmate de verificarea nivelului de înțelegere, formularea de predicții și răspunsuri în scris. Prin creșterea implicării și responsabilității elevilor în procesul de învățare, aceștia vor dobândi o înțelegere mai profundă a conținutului lecțiilor.

Metoda lui Marzano include, de asemenea, utilizarea jocurilor și a simulărilor, pentru a stimula interesul elevilor. El consideră că implicarea activă a elevilor în activități fizice și în experiențe variate îi ajută să se

conecteze cu conținutul și să își asocieze propriile experiențe. Definirea clară a regulilor și procedurilor la începutul anului școlar contribuie la crearea unui mediu de învățare propice, iar dezvoltarea relațiilor profesor-elev este esențială pentru succesul acestei abordări.

Un alt element de bază al eficacității metodei Marzano este comunicarea eficientă, prin care se încurajează participarea tuturor elevilor la activități interactive, asigurându-se, astfel, un învățământ inclusiv. Conexiunea dintre conținutul lecției și situațiile din viața reală sporește eficacitatea învățării. Marzano susține că profesorii ar trebui să se bazeze pe propria lor experiență pentru a identifica elevii cu așteptări scăzute și pe cei cu potențial similar. Apoi, ar trebui să dezvolte abordări diferite pentru cei cu așteptări scăzute și, în cele din urmă, să trateze toți elevii în mod echitabil. Unul dintre cele mai importante domenii de interes al lui Marzano pentru îmbunătățirea profesorilor este legat de strategiile utilizate și de comportamentul în clasă.

Potrivit perspectivelor lui Marzano (2003), profesorii eficienți au anumite trăsături și practici care contribuie semnificativ la succesul elevilor lor. Acești profesori sunt cunoscuți pentru abordarea lor inovatoare și orientată spre rezultate. Ei își stabilesc obiective clare pentru procesul de învățare, asigurându-se că elevii au un scop bine definit în ceea ce privește ceea ce trebuie să învețe. În plus, profesorii eficienți oferă feedback regulat și constructiv elevilor, sprijinindu-i să își îmbunătățească continuu performanța.

Un aspect esențial al abordării lui Marzano este facilitarea interacțiunii elevilor cu noile cunoștințe. Aceasta presupune folosirea diverselor metode și tehnici pentru a face materialele de învățare mai accesibile și relevante pentru elevi. De asemenea, profesorii eficienți recurg frecvent la simulări și activități cu competiții cu mize reduse, pentru a susține angajamentul și motivația elevilor.

Un alt aspect esențial în abordarea lui Marzano este relația profesor-elev. Profesorii eficienți interacționează cu elevii lor, încurajându-i să își exprime opiniile și preocupările. Ei observă, cu atenție, când un elev nu este implicat în lecție și iau măsuri pentru a-l implica activ în procesul de învățare. De asemenea, acești profesori stabilesc și mențin reguli clare de conduită în clasă și își dezvoltă relațiile cu elevii, pentru a crea un mediu de învățare sigur și stimulant.

Profesorii eficienți au așteptări înalte față de progresul elevilor, ceea ce contribuie la obținerea succesului acestora în procesul de învățare. Ei încurajează performanța elevilor și creează o cultură a învățării, în care fiecare elev are oportunitatea să atingă potențialul maxim.

Pe lângă aceste trăsături și practici, Marzano (2003) propune și un set de nouă strategii de învățare, care sunt esențiale în sprijinirea dezvoltării cognitive și sociale a elevilor. Aceste strategii includ identificarea asemănărilor și diferențelor, rezumat și luare de note, întărirea efortului și oferirea recunoașterii, abordare de teme și de practici, reprezentări non-lingvistice, învățarea prin cooperare, stabilirea obiectivelor și furnizarea de feedback, generarea și testarea ipotezelor și întrebări și organizatori avansați.

În ansamblu, abordarea lui Marzano se concentrează pe crearea unui mediu de învățare eficient și stimulant, în care fiecare elev are șansa să atingă succesul academic și dezvoltarea personală. Aceste trăsături și strategii au fost recunoscute și aplicate în mod extensiv în domeniul educației și au contribuit semnificativ la îmbunătățirea calității procesului de predare și învățare. (Marzano, 2003).

Conform cercetării efectuate de Marzano Research, soluțiile Edmentum au fost utilizate în trei modalități de instruire: complet virtuală, într-un model de învățare mixt și ca resursă suplimentară într-o clasă tradițională. Aceste modalități au fost aplicate pentru obținerea de credite originale, recuperarea de credite, intervenții sau instruire în context de plasare avansată. În cadrul studiului, s-au identificat 13 bune practici în trei categorii de comportamente și strategii ale profesorilor, corelate cu niveluri semnificativ mai ridicate de performanță a elevilor în mediul de învățare online. Adoptarea acestor practici a ajutat profesorii să interacționeze eficient cu elevii lor în mediul online sau mixt și să valorifice, pe deplin, instrumentele disponibile. S-au examinat, în detaliu, fiecare dintre cele 13 bune practici identificate în studiu, oferindu-se informații despre modul de implementare al fiecăreia dintre ele.

Stabilirea așteptărilor a reprezentat un element esențial pentru o sală de clasă fără probleme, indiferent dacă aceasta era tradițională sau online. Fără cunoașterea regulilor, elevii ar fi putut ignora cu ușurință aceste așteptări. În cadrul clasei, a fost esențială o comunicare clară a regulilor și a procedurilor, eliminând astfel surprizele de genul „nu știam asta". Potențialul diverselor modalități de învățare a fost exploatat pentru a

transmite elevilor ceea ce se aștepta de la ei. Pentru fiecare așteptare, s-au gândit modalități prin care informația să fie prezentată vizual, auditiv, kinestezic sau tactil. De exemplu, s-a introdus elevilor o rutină pentru ascuțirea creionului, combinând instrucțiunile verbale cu postere explicative și cu o demonstrație practică. Mai apoi, s-a făcut o analogie între ascuțirea creionului și pescuit, cerându-li-se elevilor să se ridice și să mimeze acest proces.

Asigurarea înțelegerii așteptărilor academice, comportamentale și sociale în sala de clasă a fost un element fundamental al strategiilor de predare. Aceasta a devenit chiar mai esențială în mediul online, având în vedere că elevii care învățau la distanță erau copleșiți de provocările vieții de zi cu zi în propriile case. Transformarea regulilor și a colaborării virtuale într-un proiect artistic a oferit elevilor o modalitate concretă de a internaliza și de a aplica regulile clasei virtuale. În acest context, comunicarea regulilor a fost tratată ca o conversație continuă, nu ca o lege rigidă. În timp ce experiența clasei fizice a fost uniformă pentru toți elevii, situația de acasă a fost diversă. Prin intermediul sondajelor periodice, s-a evaluat cum se simțeau elevii și părinții cu privire la așteptările lor și s-au oferit sprijin și sugestii personalizate pentru succesul continuu. De asemenea, s-a studiat dacă au fost deschiși să se revizuiască sau să se personalizeze regulile în funcție de necesități.

Asigurarea accesibilității materialelor pentru elevi a reprezentat o etapă esențială în asigurarea succesului în clasă. Stabilirea unor așteptări clare și proceduri, atât pentru activitățile în clasă, cât și pentru teme, a reprezentat doar prima jumătate a procesului. La fel de important a fost să punem la dispoziție elevilor materialele reale de care au avut nevoie pentru a atinge obiectivele stabilite. În cadrul unei clase tradiționale, asigurarea accesibilității materialelor putea implica organizarea fișierelor pe hârtie și asigurarea unei structuri bine configurate. În mediul virtual, opțiuni precum platformele de gestionare a clasei sau site-urile web specializate au oferit un spațiu pentru a partaja și accesa materialele necesare. În plus, mediul virtual a permis includerea unor materiale mai captivante, precum podcasturi, bloguri sau videoclipuri, pentru a spori înțelegerea și angajamentul elevilor.

Capitolul II.
PARTICULARITĂŢI ALE DEZVOLTĂRII SOCIO-EMOŢIONALE A ELEVILOR CU PĂRINŢI EMIGRANȚI

II.1. Conceptul de educație socială și emoțională în contextul actual

„Dezvoltarea socio-emoţională este un domeniu complex care se referă la capacitatea cuiva de a identifica şi de a gestiona emoţiile, de a se îngriji de ceilalți şi de a stabili obiective concrete în cadrul abilităţilor cognitive, afective şi sociale", spune Webster et al. (2004, pp. 96–113).

Dezvoltarea socio-emoțională contribuie la întărirea încrederii în sine și la formarea unei stime de sine pozitive. În timpul acestei evoluții, copiii învață să navigheze în complexitatea relațiilor sociale și să gestioneze provocările emoționale. Această experiență îi ajută să dezvolte încredere în propriile lor abilități și să dobândească o înțelegere mai profundă a propriei identități. În ciclul primar, dezvoltarea socio-emoțională are un rol deosebit de important în modelarea unui individ echilibrat și adaptat social. Această etapă pregătește fundamentul pentru abordarea provocărilor și interacțiunilor din viața adulților.

Dezvoltarea socio-emoțională sănătoasă a copiilor se desfășoară într-un context interpersonal. Copiii sunt adaptați pentru a răspunde la stimularea socială și emoțională. Prin intermediul actului de îngrijire, adulții contribuie la dezvoltarea abilităților copiilor de a-și regla emoțiile în primele etape ale vieții lor. Relațiile au un rol important în dezvoltarea copiilor, iar experții în cercetare au concluzionat că relațiile de îngrijire, care sunt stabile și consecvente, reprezintă o componentă esențială pentru creșterea, dezvoltarea și învățarea sănătoasă a acestora.

Dezvoltarea relațiilor sociale prin care copiii încep să dezvolte abilități de interacțiune cu colegii de clasă și cu adulții, îi învață să împărtășească, să

colaboreze și să negocieze, dezvoltând înțelegerea reciprocă și respectul pentru opinii diferite. Jocul în grup devine o modalitate importantă, prin care copiii își dezvoltă abilitățile sociale și învață să își regleze comportamentul în funcție de situație.

Pe măsură ce copiii se implică în interacțiuni sociale tot mai complexe, dezvoltarea legăturilor de prietenie devine mai profundă. Ei reușesc să stabilească conexiuni mai strânse și mai semnificative cu alți copii. Aceste prietenii, precum și relațiile apropiate, contribuie la îmbunătățirea aptitudinilor de comunicare ale copiilor, la învățarea modului de gestionare a conflictelor și la dezvoltarea abilităților de colaborare în cadrul unei echipe.

Conform specialiștilor în neuroștiință Le Doux (1996) și Damasio (1994), emoția este identificată ca fiind o sursă distinctă a manifestărilor fizice și evidente ale organismului uman. Această manifestare exprimă coerența unor stări interne psihologice și joacă un rol semnificativ în configurarea comportamentelor care au relevanță adaptativă în context social.

Din punct de vedere explicativ, emoția este o stare, o reacție pozitivă sau negativă a unui individ, ca urmare a unei trăiri, ce oglindește atitudinea acestuia. Emoțiile sunt extrem de importante în viața noastră, întrucât ne influențează întreaga activitate, modul de gândire și acțiune, relațiile sociale și performanța.

Trăsăturile de bază ale dezvoltării emoționale includ posibilitatea copilului de a recunoaște și înțelege ceea ce simte personal, de a citi și înțelege cu acuratețe stările emoționale ale celorlalți, de a gestiona emoțiile puternice și exprimarea lor într-o manieră constructivă, de a-și regla propriul comportament, de a dezvolta empatia față de ceilalți, de a stabili și de a menține relații.

„Emoția este o stare mentală asociată cu sistemul nervos datorată modificărilor chimice asociate în mod diferit cu gânduri, sentimente, răspunsuri comportamentale și un grad de plăcere sau nemulțumire. E adesea împletită cu starea de spirit, temperamentul, personalitatea, dispoziția și motivația. Emoțiile pot fi definite ca o experiență pozitivă sau negativă, care este asociată cu un anumit tipar de activitate fiziologică." spune Sfetcu (2020, p. 5–8).

Emoția reprezintă o reacție mentală generată de stimuli, fie interni, fie externi, care inițiază schimbări chimice în corp, conducând la manifestarea comportamentelor specifice și la inducerea unei stări de spirit distincte.

Această emoție este intrinsec legată de starea de spirit, de personalitatea, temperamentul, dispoziția și de motivația individului respectiv. Emoțiile pot fi clasificate în două categorii: emoții primare și emoții secundare. Emoțiile primare sunt reacții emoționale directe și instante la evenimentele și stimulii din mediu, fiind considerate a fi răspunsuri universale și inerente la anumite situații. Emoțiile primare includ: bucuria, tristețea, furia, frica și surprinderea. Aceste emoții sunt adesea considerate a fi elemente fundamentale ale spectrului emoțional uman.

Frica este percepută de copii ca urmare a unui pericol, a apariției unei situații noi, sau a unor persoane străine, a contactului cu situații care îi înfricoșează. Furia, alături de frică, tristețe și bucurie, este o emoție de bază firească, însă uneori stresantă pentru copii. Copiii mai mici exprimă furia mai repede decât un adult, însă cu sprijin din partea educatorilor și a părinților, învață să își controleze această stare. Copiii răspund cu emoții de tristețe atunci când pierd ceva care are o importanță pentru ei. Bucuria este emoția pozitivă de bază și uneori vine în acțiunea copiilor din lucruri mărunte: a obținerii unei note bune, a unor stimulente verbale din partea profesorilor sau colegilor, din compasiune, de recunoștință și generozitate.

Emoțiile secundare sunt rezultatul interacțiunii emoțiilor primare cu gândurile, percepțiile și trăirile noastre individuale. Ele sunt emoții mai complexe, care pot evolua din emoțiile primare și pot fi influențate de factori personali, sociali și culturali. De exemplu, mândria, vinovăția, rușinea și invidia sunt emoții secundare, care implică o componentă cognitivă și reflectă interpretările noastre subiective ale evenimentelor. Surpriza se poate exprima prin mirare sau chiar prin șoc. Rușinea vine ca urmare a unei acțiuni de remușcare sau vinovăție, a stimei de sine scăzute.

În ansamblu, această distincție între emoțiile primare și cele secundare ajută la înțelegerea complexității și a diversității experiențelor emoționale umane. Emoțiile sunt locul unde învățarea începe sau se destramă, eșuează. Ele pot influența atenția, capacitatea de concentrare, motivația, interesul și strategia unei învățări eficiente.

Părinții dețin un rol fundamental în dezvoltarea emoțională a copiilor. Atunci când copiii exprimă emoții, inclusiv cele negative, părinții, adesea, recurg la diverse strategii pentru a-și comunica convingerile și pentru a transmite valorile lor referitoare la emoții. Reacțiile părinților la emoțiile negative ale copiilor pot influența modul în care aceștia înțeleg și gestionează

emoțiile în viitor. Aceste răspunsuri din partea părinților furnizează copiilor informații esențiale cu privire la modul adecvat de exprimare și reglare a emoțiilor în contexte specifice.

Dezvoltarea socio-emoțională a copiilor în ciclul primar reprezintă o perioadă importantă în care aceștia își dezvoltă abilități esențiale legate de interacțiunile sociale și de gestionarea emoțiilor. Această etapă se caracterizează prin evoluții semnificative în ceea ce privește relațiile cu ceilalți și înțelegerea propriei stări emoționale.

În cadrul dezvoltării lor, copiii își cultivă aptitudinile de a identifica și comunica emoțiile, învățând să distingă atât propriile sentimente, cât și cele ale celor din jur. Ei dobândesc abilitatea de a exprima în mod adecvat aceste stări emoționale și de a-și regla reacțiile în diverse situații. În același timp, copiii învață să își dezvolte empatia și să fie sensibili la stările emoționale ale celor din jur.

Prin intermediul autoregulării emoționale, copiii încep să își dezvolte competențe în gestionarea propriilor emoții. Aceasta presupune abilitatea de a confrunta situațiile de frustrare și de dezamăgire, de a controla stările de furie și sentimentele de anxietate, dar și de a căuta strategii pentru a se calma și pentru a restabili un echilibru emoțional.

În procesul lor de dezvoltare, copiii încep să dobândească o înțelegere a rolurilor și a responsabilităților sociale. Ei asimilează cunoștințe despre norme, reguli și valori, ceea ce conduce la dezvoltarea conștientizării lor cu privire la ceea ce este considerat acceptabil sau nepotrivit într-un anumit context social.

Copiii care prezintă o adaptare socială, emoțională și comportamentală sănătoase au șanse mai mari de a avea performanțe școlare bune la școală. Atât înțelegerea, cât și exprimarea emoțiilor sunt influențate de cultură. Factorii culturali afectează înțelegerea din ce în ce mai mare de către copii a sensului emoțiilor, dezvoltarea cunoștințelor despre situațiile care conduc la ce rezultate emoționale și învățarea lor despre ce emoții sunt adecvate pentru a fi exprimate în anumite situații.

Pe parcursul copilăriei, copiii încep să dobândească cunoștințe despre modul în care funcționează răspunsurile, comunicarea, exprimarea emoțiilor și comportamentul social. Această dezvoltare presupune capacitatea de a înțelege cum să se angajeze în interacțiuni sociale și ce scenarii sociale să folosească pentru anumite situații sociale. La fiecare vârstă, înțelegerea

socială contribuie la dezvoltarea competenței sociale, la sensibilitatea interpersonală și la conștientizarea modului în care persoana, cu propriul sine se raportează la alți indivizi și grupuri într-o lume socială complexă. Înțelegerea socială este deosebit de importantă datorită naturii sociale a oamenilor și a vieții umane.

II.2. Particularități ale dezvoltării socio-emoționale a elevilor din ciclul primar

Goleman (2008, p. 12) spune că „educația socio-emoțională are impact asupra dezvoltării neuronale la copii, în special asupra celei care răspunde de contextul prefrontal, ce reglează memoria de lucru, adică ceea ce reținem pe parcursul învățării și inhibă impulsurile emoționale supărătoare."

Dezvoltarea emoțională și socială este un domeniu care se referă la sentimentele pe care un copil le are față de sine și la modul în care interacționează cu ceilalți. Acest aspect al dezvoltării acoperă comportamentul copilului în diverse contexte, inclusiv jocul și activitățile de zi cu zi, relațiile emoționale stabilite cu părinții sau cu persoanele apropiate, precum și relațiile cu membrii familiei și cu prietenii.

Particularitățile semnificative ale dezvoltării sociale și emoționale a elevilor din ciclul primar sunt următoarele: formarea bazelor relaționale, învățarea empatiei, dezvoltarea autocontrolului, îmbunătățirea abilităților de comunicare, explorarea identității personale, dezvoltarea rezilienței și creșterea încrederii în sine.

În ciclul primar, copiii încep să își construiască primele legături relaționale semnificative, atât cu colegii de clasă, cât și cu adulții din mediu școlar. Aceste relații devin fundamentale în dezvoltarea lor socio-emoțională pe termen lung. Interacțiunile cu colegii și cu învățătorii le oferă oportunitatea de a învăța abilități sociale, cum ar fi comunicarea, cooperarea și rezolvarea conflictelor. Aceste experiențe sunt esențiale pentru dezvoltarea empatiei, a încrederii în sine și a înțelegerii reciproce, aspecte care vor contribui la construirea modului lor de a interacționa cu lumea și de a-și gestiona emoțiile pe măsură ce cresc și se dezvoltă. Această perioadă constituie temelia relațiilor lor interpersonale viitoare și îi ajută să își formeze o înțelegere mai profundă a importanței relațiilor sociale în cadrul societății.

În cazul elevilor din ciclul primar, dezvoltarea socio-emoțională presupune dezvoltarea capacității de a exprima empatie, de a învăța să identifice și să înțeleagă sentimentele celor din jur și de a oferi sprijin în momente dificile, contribuind, astfel, la construirea relațiilor interpersonale sănătoase și la dezvoltarea abilităților sociale. Elevii încep să își regleze reacțiile emoționale învățând să își controleze impulsurile și să facă față provocărilor fără să reacționeze impulsiv, prin dezvoltarea autocontrolului. Aceasta este o abilitate esențială pentru gestionarea conflictelor și pentru adaptarea la diferite situații.

Pe măsură ce interacțiunile sociale devin mai complexe, elevii dezvoltă abilități de comunicare mai avansate. Acestea le permit să își exprime sentimentele, să comunice nevoile și să își construiască relații bazate pe încredere și pe înțelegere reciprocă.

Elevii din ciclul primar încep să își exploreze și să își contureze identitatea personală. Ei se întreabă cine sunt, ce îi pasionează și ce valori îi ghidează. Aceasta poate implica perioade de auto-reflecție și înțelegere a propriilor trăsături și aspirații. Datorită dezvoltării rezilienței, elevii învață să facă față eșecurilor și dezamăgirilor, dezvoltând capacitatea de a reveni și de a se adapta la situații dificile. Această abilitate îi ajută să își mențină echilibrul emoțional în fața provocărilor.

Creșterea încrederii în sine se formează prin experiențele sociale și emoționale, prin care elevii își construiesc încrederea în propria persoană și în abilitățile lor.

Caracteristicile dezvoltării emoționale și sociale includ aspecte, precum asumarea rolurilor legate de genul biologic al copilului, dezvoltarea independenței, dezvoltarea empatiei, formarea prieteniilor, dezvoltarea simțului moralității, dezvoltarea simțului umorului, dezvoltarea încrederii și acceptarea regulilor. La naștere, fiecare copil dispune de un potențial genetic care poate fi influențat de factori din mediul imediat, cum ar fi familia, casa, jucăriile, prietenii și școala. Starea afectivă a familiei are un impact semnificativ asupra dezvoltării copiilor, prin intermediul părinților.

În ceea ce privește gândirea, la această vârstă, copiii se află în stadiul operațiilor concrete sau în stadiul operațional, caracterizat prin utilizarea reprezentării ca bază pentru raționamente. Acest lucru le permite să

efectueze operații, precum clasificarea, ordonarea și manipularea cifrelor, facilitând înțelegerea conceptelor de conservare.

Pe măsură ce se dezvoltă sistemul cognitiv, gândirea devine mai capabilă să se concentreze asupra mai multor aspecte și dobândește caracteristici, cum ar fi raționamentul reversibil. Această evoluție în gândire contribuie la reducerea comportamentelor egocentrice și la dezvoltarea abilităților sociale, a înțelegerii acțiunilor altora și a comunicării, precum și a raționamentelor morale.

Emoțiile exprimă subiectiv semnificația experiențelor din viața socială a copilului și sunt strâns legate de motivație, cogniție și de reacții fiziologice, formând o stare complexă cu funcții adaptative. Aceste emoții sunt generate de interacțiunile copilului cu mediul și de evaluarea lor în contextul intereselor și scopurilor sale. După vârsta de 7 ani, copiii dezvoltă abilități mai avansate în recunoașterea emoțiilor, bazate atât pe expresiile faciale, cât și pe contextul care le provoacă. Identificarea emoțiilor precum surpriza, plăcerea, furia, rușinea, stresul, frica, interesul, neplăcerea și disprețul, pe baza expresiilor faciale, se îmbunătățește în timpul școlarității timpurii. Mai târziu, copiii învață să denumească emoțiile corelate cu expresiile faciale pe măsură ce își dezvoltă vocabularul și își însușesc mai mulți termeni pentru descrierea lor. Astfel, în această perioadă, copiii folosesc un număr mai mare de cuvinte pentru a exprima diferite grade de intensitate ale emoțiilor, cum ar fi „furios", „nervos", „iritat", „enervat", „înfuriat" și „țâfnos".

Potrivit lui Harter (1983, p. 14) „abilitatea copiilor de a înțelege emoții conflictuale simultane începe să se dezvolte în jurul vârstei de 10 ani și jumătate.". El explică că aceștia pot să resimtă o combinație de emoții, cum ar fi bucurie și furie, într-un context în care, de exemplu primesc un cadou de la tatăl lor, dar sunt obligați să își termine temele înainte de a se bucura de cadou.

Goleman (2008, p. 275) spune că ,,înţelegerea emoţiilor ambivalenţe se defineşte prin recunoaşterea faptului că două emoţii contradictorii pot exista simultan, în acelaşi timp faţă de aceeaşi persoană", iar ,,înţelegerea emoţiilor ambivalenţe se defineşte prin recunoaşterea faptului că, conştientizarea faptului că emoţiile conflictuale interacţionează între ele şi se modifică reciproc", iar ,,înţelegerea emoţiilor ambivalenţe se defineşte prin recunoaşterea faptului că abilitatea de a coordona emoţiile provocate de o anumită situaţie cu cele păstrate în memorie (învăţate anterior)".

Pe măsură ce copiii de vârstă școlară acumulează experiență socială, ei devin capabili să dezvolte o gamă mai largă de categorii explicative pentru emoții. Aceste categorii pot include recompense materiale, scenarii fantastice, interacțiuni sociale, evenimente din mediul înconjurător și recompense legate de procesul de învățare, pentru a interpreta emoțiile altor persoane. De exemplu, ei pot încerca să înțeleagă ce îi face pe oameni fericiți, triști, furioși, înspăimântați sau surprinși, fie că este vorba de o persoană de același sex, de sex opus sau un adult.

Copiii cu vârsta de 8-9 ani folosesc un spectru mai larg de explicații decât preșcolarii pentru a atribui apariția emoțiilor interacțiunilor sociale și procesului de învățare. Așadar, odată cu înaintarea în vârstă, se observă o creștere a importanței aspectelor emoționale în relațiile interpersonale și în învățare. Această evoluție poate fi explicată prin accentul tot mai mare pe care copiii îl pun pe înțelegerea emoțiilor, dezvoltarea abilităților lor de gândire socială și presiunile sociale și școlare în creștere, inclusiv competiția cu ceilalți, care devine mai intensă pe măsură ce îmbătrânim.

Atât experiența socială, cât și dezvoltarea cognitivă joacă un rol important în explicarea apariției emoțiilor. Studiile din acest domeniu indică o asemănare în modul în care școlarii mici și adulții utilizează noțiuni legate de emoții. Cu toate acestea, există diferențe evidente din cauza variațiilor în relațiile sociale ale copiilor și ale adulților.

Așadar, copiii încep să manifeste un interes crescut față de emoțiile experimentate de ceilalți, exprimând dezvoltarea mai avansată a empatiei. Această fază se caracterizează prin sensibilitatea copiilor față de emoțiile persoanelor din jur și prin capacitatea de a înțelege că un copil care plânge poate resimți tristețe, dezamăgire sau lipsă de afecțiune. Capacitatea lor de a se pune în locul altora are un efect pozitiv în reducerea comportamentelor antisociale și agresive îndreptate împotriva celor din jur.

În concluzie, dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din ciclul primar reprezintă o etapă fundamentală în formarea capacităților lor sociale și emoționale. Această perioadă este caracterizată de formarea bazelor relaționale, dezvoltarea empatiei, înțelegerea rolurilor sociale, precum și de creșterea încrederii în sine. Prin intermediul interacțiunilor cu colegii și cu adulții din mediul școlar, elevii își dobândesc abilități esențiale pentru construirea unor relații sănătoase și adaptarea la cerințele societății. Acest

proces contribuie la formarea indivizilor echilibrați și socialmente adaptați, pregătiți să abordeze provocările și complexitățile lumii adulte.

II.2.1. Specificul dezvoltării socio-emoționale la vârstă școlară mică

Dezvoltarea socio-emoțională la vârsta școlară mică explorează procesele complexe prin care copiii din ciclul primar își dezvoltă abilitățile socio-emoționale, formând bazele esențiale pentru interacțiunile lor ulterioare în societate. Conform cercetărilor actuale în domeniul psihologiei dezvoltării, această etapă a vieții este considerată deosebit de esențială pentru formarea identității sociale și a abilităților de a interacționa eficient cu ceilalți membri ai comunității.

În această perioadă, copiii încep să învețe să recunoască și să exprime emoțiile proprii și ale celor din jur, să dezvolte empatia și să își înțeleagă responsabilitățile sociale. Abilitatea de a naviga prin relații sociale mai complexe și de a face față provocărilor emoționale joacă un rol central în dezvoltarea lor, ajutându-i să construiască relații sănătoase și să dobândească încredere în propriile abilități.

Pe măsură ce copiii învață să înțeleagă și să regleze emoțiile, ei își dezvoltă capacități esențiale pentru gestionarea situațiilor de conflict și pentru adaptarea la diverse contexte sociale. Această dezvoltare este susținută de abilitatea lor de a simula și controla exprimarea emoțională în funcție de situațiile și de regulile sociale. În plus, învățarea empatiei și a înțelegerii cauzelor emoțiilor îi ajută să dezvolte o autoreglare emoțională mai eficientă.

Dezvoltarea socio-emoțională la vârsta școlară mică este o etapă esențială și complexă în formarea personalității copiilor. Prin învățarea abilităților sociale și emoționale, aceștia devin pregătiți să interacționeze cu lumea din jur și să își construiască relații semnificative și sănătoase, ceea ce are un impact semnificativ asupra dezvoltării lor ulterioare.

Dezvoltarea socio-emoţională este un domeniu complex care „se referă la capacitatea cuiva de a identifica şi de a gestiona emoţiile, de a se îngriji de ceilalţi şi de a stabili obiective concrete în cadrul abilităţilor cognitive, afective şi sociale” afirmă Webster-Stratton et al. (2004, p. 96).

Acest domeniu se intersectează cu creșterea frecvenței interacțiunilor sociale și cu necesitatea reglării emoționale și implică aspecte ale dezvoltării

sociale, cum ar fi rezolvarea problemelor interpersonale și medierea conflictelor, alături de componente ale dezvoltării emoționale, cum ar fi adoptarea unor perspective diverse și formularea deciziilor personale.

Între vârstele de 8 și 12 ani, copiii își dezvoltă sentimente morale precum onestitatea, dreptatea și sinceritatea, formându-și conștiința morală. În această etapă, cooperarea devine importantă, iar educația trebuie să o încurajeze. Această cooperare nu trebuie impusă, ci trebuie să fie învățată prin exemple și experiențe concrete. În această fază, copiii pot prezenta rezistență față de norme și reguli morale, însă pe parcurs încep să realizeze relevanța acestor reguli pentru binele colectiv.

În unele cazuri, poate apărea o tendință de a asocia pedepse severe cu încălcarea regulilor, iar înțelegerea autorității care impune regulile poate fi predominantă. Astfel, diferențele interindividuale nu trebuie să ducă la deprecierea elevilor sau la compromiterea dezvoltării proprii.

Autoritatea în contextul educațional nu trebuie privită ca un aspect negativ, ci ca o dimensiune pozitivă care poate contribui la îmbunătățirea calității procesului educativ. Această autoritate poate fi atribuită liber, reprezentând o modalitate prin care învățătorul poate, cu ajutorul sensibilității, calmului și înțelegerii, să modeleze în mod pozitiv caracterul unui copil încă din primele etape ale educației, lucrând în colaborare cu părinții care au contribuit la dezvoltarea lui în primii ani de viață.

Utilizând o abordare calmă și fermă în comunicare, putem depăși obstacolele și blocajele specifice vârstei copiilor. Înainte de a planifica o lecție, este esențial să ne adresăm o serie de întrebări-cheie: „De ce?", „Cu ce?", „Cum?", „În ce mod?" și „Pentru ce?". Aceste întrebări ne ajută să structurăm și să înțelegem corect procesul de predare. Prin obținerea răspunsurilor adecvate și precise la aceste întrebări, ne putem asigura că obiectivele noastre de predare au fost atinse cu succes și cunoștințele au fost înțelese și asimilate de către elevi.

O cauză evidentă a restructurării afectivității în ciclul primar este contradicția dintre dorința de independență a elevului și regulile impuse de adulți. Independența se îmbină cu stări pozitive, cum este cazul bucuriei. Relația cu adulții rămâne esențială în dezvoltarea afectivității, copiii imitând și preluând emoții și reacții de la aceștia. Adaptarea la mediul școlar variază, iar activitățile școlare declanșează diverse stări emoționale care influențează învățarea. Nevoia de cunoaștere crește odată cu dezvoltarea sentimentelor

intelectuale, iar capacitatea de a regla exprimarea emoțiilor se dezvoltă pe măsură ce se însușesc abilitățile școlare.

Succesele școlare repetate dau copilului încredere în sine, îi sporesc acestuia respectul față de propria persoană, devenind încrezător și curajos. Succesul conferă satisfacție, optimism, bucurie. Dezvoltarea afectivității implică organizarea intensă a sentimentelor și emoțiilor intelectuale. Acestea se activizează în perioada școlarității mici. Satisfacția este diferită în urma rezolvării unei probleme complicate față de rezolvarea unei probleme simple. Apar sentimente variate: de uimire, de curiozitate, de certitudine și de îndoială.

Pe parcursul școlarizării, elevul învață importanța colaborării cu colegii și își dezvoltă încredere în sine, precum și simțul responsabilității. Emoții, precum, rușinea sau panica pot apărea în situații în care elevul nu a învățat lecția. Sentimentele de cinste și onoare se dezvoltă și generează reacții emoționale intense în cazul recunoașterii necinstite sau primirii de laude nejustificate.

În concluzie, prin natura sa, copilul este o entitate psihologică complexă, iar învățătorul îmbrățișează responsabilitatea de a întreprinde o cunoaștere profundă a acestui individ, cu scopul de a-l ghida și modela în așa fel încât să-și atingă potențialul maxim de succes în contextul școlar.

II.2.2. Factori de risc pentru dezvoltarea socio-emoțională

Factorii de risc pentru dezvoltarea socio-emoțională reprezintă condiții sau circumstanțe care pot influența negativ evoluția aspectelor sociale și emoționale ale unei persoane, adesea manifestându-se în contexte educaționale sau familiale. Acești factori pot avea impact asupra abilităților de comunicare, relaționare, reglare emoțională și adaptare la mediul înconjurător. În cadrul cercetărilor și studiilor din domeniul psihologiei și pedagogiei s-au identificat următorii factori de risc: mediu familial defavorabil, sărăcia și lipsa resurselor, traume și evenimente stresante, neglijarea emoțională, modelarea comportamentelor disfuncționale, stigmatizarea și excluderea socială, bullying-ul, deficitul de abilități sociale, afecțiuni de sănătate mentală și instabilitatea familială.

Copiii care provin din medii familiale defavorabile, caracterizate de prezența violenței domestice, a conflictelor intense, absența sprijinului

emoțional și a îngrijirii adecvate, se află într-un context expus la un nivel crescut de risc în ceea ce privește dezvoltarea lor socio-emoțională. Astfel de factori de mediu pot influența negativ evoluția aspectelor sociale și emoționale ale copiilor, având potențialul de a crea dificultăți în formarea și dezvoltarea abilităților lor de comunicare, în formarea relațiilor interpersonale sănătoase și în reglarea emoțiilor. Este important să recunoaștem că mediul familial reprezintă un factor esențial în modelarea dezvoltării copiilor și că prevenirea și intervenția în situații defavorabile pot avea un impact semnificativ asupra viitoarei lor adaptări și bunăstări socio-emoționale.

Situatiile economice precare generează limite în ceea ce privește accesul la o educație de înaltă calitate, servicii de sănătate mentală și oportunități de participare la activități extracurriculare. Aceste constrângeri pot avea un impact negativ asupra dezvoltării abilităților sociale și emoționale, aducând în prim plan provocări adiționale pentru indivizi, experiențe traumatizante și evenimente stresante care pot conduce la manifestări negative, cum ar fi anxietatea și depresia.

Lipsa sprijinului emoțional parental poate cauza dificultăți în controlul emoțiilor și formarea de relații sănătoase. Interacțiunea cu comportamente inadecvate, precum agresivitatea sau lipsa de empatie, poate determina copiii să asimileze și să reproducă aceste modele în relațiile sociale. Marginalizarea și excluderea socială pot conduce la dezvoltarea problemelor de adaptare și la dificultăți în stabilirea relațiilor sociale sănătoase la copii. Fenomenul de bullying, în care indivizii devin victime ale intimidării sau hărțuirii din partea altor copii sau adolescenți, poate conduce la dezvoltarea anxietății, depresiei și la diminuarea încrederii în sine.

Copiii care nu au șanse să învețe și să exerseze abilități de comunicare, rezolvare a conflictelor și cooperare pot experimenta dificultăți în interacțiunile cu ceilalți. Prezența tulburărilor de sănătate mentală, precum: anxietatea, depresia sau tulburările de comportament, pot exercita un impact semnificativ asupra dezvoltării socio-emoționale.

Schimbările în componența familiei, cum ar fi divorțul, separarea sau alte transformări semnificative, pot induce stres și perturbări în dezvoltarea socio-emoțională a copiilor. Este esențial să conștientizăm că acești factori de risc nu determină, în mod automat, o dezvoltare socio-emoțională deficitară, ei cresc posibilitatea acestui rezultat.

Prin intervenții timpurii, sprijin familial, acces la servicii de sănătate mentală și crearea unui mediu sigur și stimulativ, putem contribui semnificativ la diminuarea impactului negativ al acestor factori asupra dezvoltării copiilor și adolescenților.

II.2.3. Efectele carențelor socio-emoționale ale elevilor cu părinți emigranți

Efectele carențelor socio-emoționale asupra elevilor cu părinți emigranți explorează impactul pe care migrația părinților o poate avea asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor. Această situație este deosebit de semnificativă într-o lume tot mai globalizată, în care mulți părinți aleg să lucreze în străinătate, pentru a asigura o mai bună calitate a vieții pentru familia lor.

Copiii ai căror părinți emigrează se confruntă, adesea, cu o serie de provocări. Separarea fizică de părinți poate duce la sentimente de abandon, anxietate și tristețe. În plus, copiii pot simți presiunea responsabilității crescute, fiind nevoiți să îndeplinească roluri și sarcini mai mari în gospodărie sau în îngrijirea fraților mai mici.

Copiii cu părinți emigranți se confruntă cu o presiune emoțională semnificativă din cauza separării de părinți sau a incertitudinii legate de viitorul lor. Anxietatea și stresul pot fi rezultatul îngrijorărilor cu privire la siguranța și bunăstarea părinților lor, la adaptarea la o nouă cultură și la schimbările majore din viața lor. Aceste emoții intense pot afecta negativ concentrarea și performanța lor școlară, făcând dificilă învățarea eficientă. Adaptarea la o nouă țară și cultură poate fi dificilă pentru acești copii. Ei se pot simți adesea diferiți sau izolați de colegii lor din cauza diferențelor culturale sau lingvistice. Izolarea socială poate duce la sentimente de singurătate și la dificultăți în dezvoltarea relațiilor interpersonale sănătoase. Aceasta poate, de asemenea, afecta implicarea lor în activități extracurriculare și în comunitate.

Copiii cu părinți emigranți pot avea dificultăți în definirea propriei lor identități. Ei pot simți o presiune de a se conforma la valorile și normele culturale ale țării de origine a părinților, dar în același timp pot fi influențați puternic de cultura și valorile țării în care trăiesc. Această ambiguitate identitară poate duce la confuzie și la conflicte interioare privind apartenența culturală. În cazurile severe, copiii cu părinți emigranți care se confruntă cu stres cronic, izolare socială și dificultăți în gestionarea emoțiilor pot dezvolta

depresie. Sentimentele de tristețe, disperare și deziluzie pot afecta în mod semnificativ calitatea vieții lor și pot duce la scăderea interesului pentru școală și pntru activitățile sociale. Stresul cronic și anxietatea pot avea un impact negativ asupra concentrării și motivației elevilor cu părinți emigranți. Aceste dificultăți emoționale pot duce la probleme academice, precum scăderea performanței școlare, absenteism și lipsa motivației pentru învățare.

În anumite cazuri, copiii cu părinți emigranți nu primesc sprijin emoțional adecvat și pot recurge la comportamente de risc, cum ar fi consumul de droguri, alcool sau implicarea în infracțiuni juvenile. Aceste comportamente pot fi încercări de a face față emoțiilor puternice și de a găsi un fel de scăpare din stresul și anxietatea lor. Diferențele lingvistice sau culturale pot duce la dificultăți în comunicarea cu părinții sau cu adulții din noua comunitate. Copiii pot avea dificultăți în exprimarea nevoilor lor și în înțelegerea a ceea ce se întâmplă în jurul lor, ceea ce poate agrava stresul și anxietatea lor. De asemenea, acești copii pot simți o presiune suplimentară de a reuși în școală și în viață, pentru a-i face mândri pe părinții lor sau pentru a le oferi un viitor mai bun. Această presiune adăugată poate fi copleșitoare și poate contribui la stresul și la anxietatea lor.

Este esențial să se acorde sprijin și atenție adecvată acestor copii pentru a-i ajuta să depășească aceste dificultăți socio-emoționale. Intervențiile pot include consiliere școlară, sprijin psihologic, programe de mentorat și, în general, sprijinul unei comunități înțelegătoare și susținătoare. De asemenea, învățătorii și părinții pot juca un rol temeinic în oferirea de sprijin emoțional și în promovarea unei atmosfere de învățare pozitive.

Carențele emoționale pot apărea și în relația dintre copii și părinții emigranți. Comunicarea limitată și absența fizică pot reduce sprijinul emoțional și conexiunea, iar aceasta poate avea consecințe asupra dezvoltării emoționale a copiilor. Sentimentele de singurătate și dorința de a fi alături de părinți pot fi dificil de gestionat.

Totuși, este important să recunoaștem că acești copii pot dezvolta și resurse de reziliență. În funcție de circumstanțe, ei pot deveni mai independenți, mai adaptați la schimbare și mai deschiși către noi experiențe. Sprijinul din partea școlii, comunității și a altor membri ai familiei rămase acasă poate contribui semnificativ la atenuarea impactului negativ al separării părinților.

Efectele carențelor socio-emoționale asupra elevilor cu părinți emigranți sunt complexe și pot afecta multiple aspecte ale dezvoltării lor. Înțelegerea profundă a acestor impacte poate ghida educația, politica socială și intervențiile pentru a asigura sprijinul necesar și dezvoltarea sănătoasă a acestor copii într-o realitate în continuă schimbare.

II.3. Educația socio-emoțională a copiilor – o componentă esențială a procesului educațional în ciclul primar

Procesul educațional din ciclul primar, prices care vizează educația socio-emoțională, constituie un cadru semnificativ în dezvoltarea elevilor, subliniind importanța înțelegerii și gestionării aspectelor sociale și emoționale ale vieții acestora. Educația socio-emoțională se concentrează pe formarea competențelor sociale și emoționale, contribuind la dezvoltarea personală și la pregătirea pentru a deveni membrii activi și echilibrați ai societății.

Albulescu & Catalano (coord., 2020) afirma că procesul de învățământ reprezintă principalul subsistem al sitemului de învățământ, în cadrul căruia este proiectată curricular ativitatea de instruire, realizată pe trepte și pe discipline de învățământ.

Procesul educațional pentru educația socio-emoțională încorporează metode și strategii axate pe dezvoltarea abilităților de comunicare, empatie, rezolvare a conflictelor, reglare emoțională și luare de decizii. Prin intermediul unui curriculum bine structurat, elevii sunt expuși la experiențe practice și interactive, care îi ajută să își dezvolte abilitățile de relaționare și de interacțiune socială într-un mod conștient și reflexiv.

Procesul educațional din ciclul primar în ceea ce privește educația socio-emoțională este fundamental pentru dezvoltarea integrală a copiilor. Această etapă reprezintă temelia pe care se construiește dezvoltarea ulterioară a abilităților sociale și emoționale ale unui individ.

Această abordare se realizează prin activități variate, cum ar fi: jocuri de rol, discuții deschise, activități creative și proiecte colaborative. Elevii sunt încurajați să exploreze și să își exprime propriile emoții, să înțeleagă perspectiva celorlalți și să găsească modalități constructive de a rezolva conflictele. În același timp, sunt ghidați să dezvolte încrederea în sine, stima de sine și capacitatea de a face față provocărilor emoționale.

În ciclul primar, copiii sunt expuși la o varietate de activități care îi ajută să înțeleagă și să recunoască emoțiile. Aceste activități pot include discuții despre diferite emoții și expresiile lor faciale, jocuri de rol care le permit să simuleze diverse situații emoționale și lecturi de povești care explorează teme legate de emoții.

De asemenea, se încurajează deschiderea și comunicarea despre propriile emoții într-un mediu sigur și fără judecată. Copiii învață că toate emoțiile sunt normale și că este important să le recunoască și să le gestioneze.

Prin intermediul educației socio-emoționale, copiii învață să pună în practică empatia, adică să se pună în locul altora și să înțeleagă ce simt și de ce simt astfel. Acest lucru se face prin activități care îi determină să vadă lumea prin ochii altor persoane, cum ar fi jocurile de rol sau discuțiile despre perspective diferite.

Copiii învață că empatia este un instrument puternic pentru a dezvolta relații sănătoase și pentru a rezolva conflictele într-un mod pașnic. Ei descoperă cum să își arate compasiunea și să ofere sprijin celor din jur.

Comunicarea eficientă este un pilon al educației socio-emoționale. Copiii învață să exprime clar și respectuos gândurile și sentimentele lor. Aceasta include dezvoltarea abilităților de ascultare atentă pentru a înțelege pe deplin ce spun ceilalți. Prin intermediul exercițiilor de comunicare, copiii învață să evite comunicarea agresivă sau pasivă și să găsească un echilibru în exprimarea lor. Aceste abilități îi ajută să dezvolte relații sănătoase și să rezolve conflictele într-un mod constructiv.

În procesul educațional, copiii învață cum să gestioneze situațiile de tensiune sau dezacord. Ei înțeleg că astfel de momente sunt parte integrantă a vieții și descoperă că există metode constructive de a le aborda.

Prin intermediul jocurilor și scenariilor de conflict, copiii învață să identifice sursele de conflict, să găsească soluții și să negocieze pentru a ajunge la un consens. Aceste abilități le sunt utile nu doar în relațiile cu colegii de școală, ci și în viața de zi cu zi.

Educația socio-emoțională promovează respectul pentru toate persoanele, indiferent de diferențele dintre ele. Copiii învață să aprecieze diversitatea și să fie toleranți față de diferite culturi, etnii, religii sau orientări. Prin activități și discuții despre diversitatea culturală și socială, copiii învață să trateze toate persoanele cu respect și să evite stereotipurile și discriminarea. Educația socio-emoțională îi învață pe copii să facă față

eșecurilor și dificultăților. Aceștia înțeleg că eșecurile sunt oportunități de învățare și că pot să își îmbunătățească abilitățile prin perseverență.

Copiii învață să adopte o perspectivă pozitivă asupra provocărilor și să dezvolte reziliență, adică abilitatea de a se recupera și de a se adapta în situații dificile. Promovarea unui mediu școlar sigur și rezilient este esențială pentru dezvoltarea copiilor într-un cadru sănătos.

Educația socio-emoțională este integrată în curriculumul școlar pentru a fi o parte naturală a procesului de învățare, nu o activitate separată. Aceasta asigură cultivarea acestor abilități, în mod sistematic, și alinierea cu obiectivele educaționale generale. Părinții au un rol esențial în susținerea și dezvoltarea educației socio-emoționale a copiilor. Comunicarea și colaborarea între școală și familie sunt esențiale pentru asigurarea coerenței învățării și aplicării acestor abilități în diferite contexte de viață.

În ansamblu, educația socio-emoțională din ciclul primar joacă un rol vital în pregătirea copiilor pentru a deveni adulți empatici, responsabili și cu abilități solide de comunicare și gestionare a emoțiilor. Aceste abilități nu doar îi ajută pe copii să reușească în școală, ci și să se dezvolte în indivizi echilibrați și contribuitori activi la societate.

Un element esențial în acest proces este implicarea profesorilor, care joacă un rol fundamental în modelarea și facilitarea dezvoltării socio-emoționale a elevilor. Aceștia creează un mediu sigur și deschis, în care elevii se simt încurajați să își împărtășească experiențele și să învețe unii de la ceilalți.

Prin realizarea adecvată a educației socio-emoționale în ciclul primar, elevii nu doar învață să navigheze cu succes prin complexitatea relațiilor interpersonale, ci și să dezvolte abilități de gândire critică, empatie și conștientizare socială. Această pregătire comprehensivă îi ajută să fie mai adaptați la cerințele societății, să își valorifice potențialul și să contribuie la construirea unui mediu mai armonios și echitabil.

II.3.1. Principii și competențe specifice educației socio-emoționale

Principii esențiale ale educației socio-emoționale includ abordarea integrată a învățării, accentul pe prevenire, utilizarea practică și experiențe concrete, adaptarea învățării la nevoile individuale, implicarea activă a copiilor, promovarea respectului și empatiei și colaborarea strânsă între școală și familie.

Educația socio-emoțională se integrează în toate aspectele curriculumului școlar, stimulând evoluția competențelor sociale și emoționale concomitent cu dezvoltarea abilităților academice. Această modalitate asigură focalizarea asupra dezvoltării complete a elevilor în cadrul procesului educațional. Abordarea preventivă se concentrează pe evitarea dificultăților și problemelor sociale și emoționale, prin învățarea abilităților necesare pentru a face față provocărilor și pentru a dezvolta relații sănătoase. Prin promovarea abilităților de reziliență și reglare emoțională, se urmărește evitarea sau reducerea impactului negativ al situațiilor dificile.

Principiul numit practică și experiențe concrete subliniază importanța oferirii de experiențe practice și aplicate pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale. Elevii învață prin practică, prin jocuri de rol, discuții și activități interactive, care reflectă situații reale de viață.

Educația socio-emoțională se adaptează la nevoile și la particularitățile individuale ale elevilor, iar abordarea este personalizată pentru a se potrivi diversității de experiențe și niveluri de dezvoltare socio-emoțională ale elevilor.

Participarea activă este un principiu care promovează implicarea elevilor în procesul educațional. Elevii sunt încurajați să își exprime opinii, să își împărtășească experiențele și să contribuie la învățarea celorlalți prin schimbul de cunoștințe și de perspective.

Promovarea respectului și empatiei reprezintă principiul care accentuează importanța dezvoltării empatiei și a respectului față de ceilalți. Elevii sunt încurajați să înțeleagă și să aprecieze diversitatea, să fie deschiși la perspective diferite și să se implice în acțiuni care să aducă beneficii comunității.

Colaborarea între școală și familie este un principiu care subliniază importanța unei strânse cooperări între instituția școlară și părinți în promovarea dezvoltării socio-emoționale a elevilor. Schimbul de informații și comunicarea regulată între părinți și cadrele didactice contribuie la asigurarea consistenței și continuității în susținerea progresului elevilor. Aceste principii reprezintă linii directoare esențiale pentru structurarea și implementarea eficientă a educației socio-emoționale, creând un mediu educațional propice pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor.

Competențele specifice reprezintă rezultatele concrete ale abilităților și cunoștințelor pe care elevii le dobândesc prin aplicarea acestor principii în procesul de învățare. Aceste competențe sunt fundamentale pentru a asigura o dezvoltare echilibrată a elevilor și pentru a-i pregăti să devină membri activi și responsabili în cadrul comunității sociale.

Competențele specifice se dezvoltă din principiile educaționale: gândire critică și creativă, comunicare eficientă, colaborare și lucrul în echipă, responsabilitate și etică, autonomie și auto-reglare, adaptabilitate și reziliență și cunoaștere interculturală și globală.

Printr-o gândire independentă și exploratorie, se stimulează dezvoltarea competențelor de gândire critică și creativă. Elevii își însușesc abilitatea de a analiza informațiile, de a formula opinii bine argumentate și de a dezvolta soluții inovatoare pentru provocările complexe.

Prin încurajarea comunicării deschise și eficiente între elevi și profesori, se sprijină dezvoltarea abilităților de comunicare, elevii învață să își exprime ideile într-un mod clar și coerent, învață să asculte activ și interactiv și să se adapteze la variate contexte de comunicare.

Prin promovarea colaborării și cooperării, în cadrul mediului educațional, se dezvoltă competențele de lucru în echipă, astfel, elevii învață să colaboreze eficient cu colegii, să împărtășească cunoștințele și să contribuie activ la atingerea obiectivelor comune.

Prin promovarea valorilor etice și a responsabilității individuale, se stimulează dezvoltarea competențelor de luare a deciziilor informate și a comportamentelor etice. Prin acest principiu, elevii sunt învățați să ia decizii responsabile și să acționeze, în mod etic, în diverse contexte.

Prin intermediul principiului autonomiei și auto-reglării se încurajează autonomia și auto-reglarea în învățare și are loc sprijinirea dezvoltării competențelor de planificare, gestionare a timpului și de autoevaluare. Elevii învață să își stabilească obiective, să își organizeze învățarea și să își evalueze propriile progrese.

Adaptabilitatea și reziliența sunt principiile pe baza cărora se va aborda diversitatea și schimbarea în educație și se va promova dezvoltarea competențelor de adaptabilitate și reziliență. Elevii vor învăța să se adapteze la noi situații, să depășească obstacolele și să facă față provocărilor.

Cunoașterea interculturală și globală este principiul prin care se cultivă înțelegerea culturală și globală și dezvoltă competențele de cunoaștere

interculturală și apreciere a diversității. Elevii învață să înțeleagă perspectivele diferite, să fie deschiși la culturi variate și să contribuie la construirea unui mediu global mai integrat.

II.3.2. Conținuturile educației socio-emoționale – parte integrantă a curriculumului din învățământului primar

„Conceptul de curriculum este definit în sens general ca paradigmă a pedagogiei și în sens specific este proiect pedagogic centrat asupra finalităților educației construite la nivelul interdependenței dintre cerințele, față de educație și educat, psihologice exprimate în termeni de competențe și sociale exprimate în termeni de conținuturi de bază, validate de societate.”, afirmă Albulescu et al. (2020, p. 230).

Conținuturile educației socio-emoționale, integrate în mod semnificativ în curriculumul învățământului primar, reprezintă elemente esențiale care vizează dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale elevilor. Aceste conținuturi au rolul de a sprijini formarea unei perspective complete și echilibrate asupra dezvoltării personale și sociale.

Printre conținuturile cheie ale educației socio-emoționale se numără: auto-cunoașterea și reglarea emoțională,comunicarea eficientă, empatia și respectul, luarea de decizii informate, rezolvarea conflictelor, lucrul în echipă, reziliența și gestionarea stresului, precum și etica și responsabilitatea.

Prin auto-cunoaștere și reglare emoțională elevii învață să recunoască și să înțeleagă propriile emoții, să își identifice punctele forte și să își dezvolte abilitățile de auto-reglare a emoțiilor în situații diverse.

În contextul procesului educațional, dezvoltarea competențelor de comunicare eficientă constituie un aspect esențial în formarea elevilor. Această dezvoltare implică învățarea și aplicarea unor abilități, precum exprimarea clară și respectuoasă a ideilor, ascultarea atentă, înțelegerea comunicării non-verbale și interacțiunile practicate în grupuri. Abordarea integrată a acestor competențe contribuie la îmbunătățirea relațiilor interpersonale și la gestionarea conflictelor în mod constructiv. Elevii dezvoltă empatie și înțelegerea reciprocă, învățând să se adapteze la diversitatea de perspective și nevoi. În final, aceste abilități dezvoltate în procesul educațional le permit elevilor să se integreze în societate ca membri activi, comunicatori eficienți și indivizi responsabili.

Elevii sunt încurajați să își dezvolte empatia, să înțeleagă perspectivele celorlalți și să manifeste respect față de diversitatea de opinii, culturi și valori. Această abordare educațională promovează nu doar dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, dar și construirea unei comunități școlare armonioase și incluzive. Prin învățarea de a fi empatici și deschiși la diversitate, elevii sunt pregătiți să interacționeze într-o lume complexă și să contribuie la o societate mai tolerantă și respectuoasă. Astfel, se formează cetățeni capabili să coopereze, să rezolve conflicte și să aibă aport la construirea unui mediu bazat pe înțelegere și cooperare.

Totodată, elevii își dezvoltă abilitatea de a analiza situațiile, de a identifica opțiunile disponibile și de a lua decizii bine fundamentate, având în vedere implicațiile acestora. Acest proces educativ îi învață să ia decizii informate, luând în considerare consecințele și avantajele fiecărei opțiuni. Această abordare promovează dezvoltarea gândirii critice și a competențelor de rezolvare a problemelor, pregătindu-i pe elevi să facă alegeri responsabile și înțelepte în viața lor personală și socială. Prin învățarea de a lua decizii informate, elevii dobândesc instrumente esențiale pentru a naviga cu succes într-o lume complexă și în continuă schimbare.

Elevii sunt instruiți să recunoască, să gestioneze și să soluționeze conflictele într-un mod pozitiv, fundamentat pe comunicare deschisă și colaborare. Această învățare le dezvoltă abilitățile de a aborda divergențele cu încredere și respect, promovând o interacțiune armonioasă și relații constructive. Prin dezvoltarea capacității de a găsi soluții împreună și de a negocia, elevii învață să evite escaladarea conflictelor și să construiască relații mai solide. Această abordare nu numai că sporește abilitățile de gestionare a conflictelor, ci și promovează învățarea de aptitudini esențiale pentru colaborarea într-o societate diversă și interconectată.

În cadrul proiectelor și activităților, elevii sunt instruiți să colaboreze cu colegii, cultivând abilități de comunicare, asumare a responsabilității și contribuție activă prin intermediul muncii în echipă. Această experiență îi ajută să își dezvolte aptitudinile sociale și să învețe să lucreze împreună pentru a atinge obiective comune. Prin intermediul colaborării, elevii învață să își împărtășească cunoștințele și ideile, să își asume roluri distincte în echipă și să găsească soluții prin dialog și sinergie. Această abordare educațională nu doar îmbunătățește abilitățile de lucru în echipă, ci și

promovează dezvoltarea unor competențe esențiale pentru adaptarea și reușita într-o societate interconectată.

Elevii sunt încurajați să învețe cum să facă față provocărilor și stresului, să dezvolte capacități de adaptare și să mențină o perspectivă pozitivă, prin intermediul unei abilități bune de gestionare a stresului. Această abordare îi înzestrează cu instrumente pentru a aborda cu succes situațiile dificile, învățând să-și regleze răspunsurile emoționale și să păstreze un echilibru în fața presiunilor. În procesul de învățare a gestionării stresului, elevii dobândesc abilități esențiale pentru a-și îmbunătăți reziliența și pentru a se adapta cu succes la schimbările și provocările vieții. Această învățare contribuie nu numai la dezvoltarea lor personală, ci și la pregătirea lor pentru a deveni membri responsabili ai societății, capabili să răspundă constructiv și pozitiv la provocările cotidiene.

În plus, elevii sunt ghidați în procesul de cultivare a valorilor etice, responsabilității personale și angajamentului civic. Această orientare educațională îi ajută să adopte principii morale solide, să-și asume responsabilitatea pentru acțiunile lor și să dezvolte o conștiință civică activă. Prin învățarea valorilor etice, elevii sunt pregătiți să ia decizii informate și să acționeze în mod adecvat în situații complexe. Dezvoltarea responsabilității personale îi încurajează să fie disciplinați și să-și asume angajamentul față de propria creștere și dezvoltare. Prin angajamentul civic, elevii învață să participe activ în comunitatea lor, să susțină drepturile și valorile sociale și să contribuie la îmbunătățirea societății în ansamblu. Această abordare educațională promovează formarea unor indivizi integri și cetățeni responsabili.

Conţinuturile educației socio-emoționale sunt integrate în diferite domenii curriculare, precum orele de consiliere, activitățile extracurriculare, proiecte de grup și în materiile academice. Aceasta asigură o abordare coerentă a dezvoltării elevilor, contribuind la formarea unor indivizi pregătiți pentru provocările sociale și emoționale ale vieții.

II.3.3. Formarea şi dezvoltarea comportamentelor și abilităților socio-emoţionale la elevii din ciclul primar

Comportamentele socio-emoționale reprezintă modul în care indivizii interacționează cu ceilalți și își gestionează propriile emoții și relații în

diferite contexte sociale. Aceste comportamente sunt esențiale pentru a dezvolta relații interpersonale sănătoase, pentru a face față provocărilor sociale și pentru a contribui la un mediu armonios și cooperativ.

Abilitățile socio-emoționale reprezintă competențele pe care le cultivăm de-a lungul vieții, pentru a ne ghida în interacțiunile cu ceilalți, pentru a exprima sentimente, atitudini, drepturi și opinii. Exemple notabile includ empatia, conștiința de sine și autocontrolul. Prin urmare, o persoană cu abilități socio-emoționale bine dezvoltate va manifesta înțelepciune în gestionarea relațiilor și în adaptarea comportamentului în funcție de obiectivele stabilite în diverse contexte.

Empatia reprezintă, cu siguranță, una dintre cele mai fundamentale abilități în dezvoltarea socio-emoțională a unui individ. Această aptitudine profundă și umană implică nu numai capacitatea de a înțelege emoțiile altora, ci și de a le simți într-o anumită măsură. Empatia ne conectează cu ceilalți într-un mod autentic și facilitează dezvoltarea relațiilor sănătoase și armonioase.

Atunci când o persoană este empatică, ea este capabilă să se pună în locul celuilalt și să vadă lumea din perspectiva acestuia. Această abilitate îi permite să ofere sprijin concret și înțelegere celor din jur în momentele dificile. Empatia poate avea un impact profund în relații, deoarece arată că ne pasă de cei din jur și suntem dispuși să îi susținem emoțional. De asemenea, empatia are un rol de bază în reducerea conflictelor. Când suntem empatici, suntem mai puțin predispuși să judecăm și să criticăm, și mai deschiși să ascultăm și să înțelegem. Aceasta creează un mediu, în care dialogul constructiv și soluțiile la conflicte, pot să apară mai ușor.

Pe măsură ce empatia este cultivată și dezvoltată în rândul indivizilor, ea contribuie la crearea unei societăți mai înțelegătoare și cooperante. Oamenii empatici sunt mai dispuși să colaborezeși să își ofere ajutorul atunci când este nevoie. Este cheia pentru construirea unor relații sănătoase, pentru reducerea conflictelor și pentru crearea unei lumi mai înțelegătoare și cooperante.

Competența de a comunica eficient este un aspect fundamental al dezvoltării socio-emoționale și al succesului în viață. Această competență nu se referă doar la vorbire, ci include și capacitatea de a asculta cu atenție, de a exprima idei și sentimente într-un mod clar și respectuos, precum și de a adapta comunicarea la nevoile și așteptările interlocutorului.

O componentă cheie a comunicării eficiente este ascultarea atentă, activă și interactivă. Când ne ascultăm cu adevărat interlocutorii, le arătăm respect și interes față de ceea ce au de spus. Aceasta nu doar facilitează schimbul de informații, ci contribuie și la dezvoltarea empatiei și a relațiilor interpersonale. Oamenii se simt apreciați și înțeleși atunci când sunt ascultați cu atenție.

Comunicarea coerentă și clară este, de asemenea, esențială. Când ne exprimăm ideile într-un mod limpede și concis, evităm confuziile și mininterpretările. Comunicarea coerentă este cheia pentru a transmite mesajele noastre în mod eficient și pentru a evita frustrările sau tensiunile cauzate de înțelegerea greșită a intențiilor noastre.

Adaptarea la nevoile interlocutorului este o altă componentă importantă a comunicării eficiente. Oamenii au stiluri de comunicare diferite, iar capacitatea de a ne adapta la aceste stiluri poate facilita înțelegerea reciprocă. De exemplu, unele persoane preferă comunicarea mai formală, în timp ce altele preferă un ton mai relaxat. Adaptarea la aceste preferințe poate îmbunătăți relația și colaborarea.

Comunicarea eficientă este o abilitate transversală care are aplicații în diverse contexte, de la relațiile personale și profesionale până la interacțiunile sociale și comunitare. Ea contribuie la construirea de relații interpersonale sănătoase, facilitează rezolvarea conflictelor și promovează înțelegerea reciprocă. Pe măsură ce cultivăm această abilitate, ne pregătim mai bine pentru succesul în viață și pentru contribuția pozitivă la societate.

Capacitatea de a gestiona propriile emoții într-un mod sănătos și constructiv este un pilon esențial al dezvoltării socio-emoționale și al unei vieți echilibrate. Această aptitudine presupune abilitatea de a identifica, înțelege și regla propriile emoții, indiferent dacă sunt pozitive sau negative, într-un mod care să nu influențeze negativ relațiile și interacțiunile cu ceilalți.

Primul pas în gestionarea emoțiilor este conștientizarea lor. Este esențial să putem identifica și numi emoțiile pe care le experimentăm. Acest nivel de auto-conștientizare ne permite să înțelegem mai bine de ce simțim ceea ce simțim și să identificăm factorii declanșatori ai emoțiilor noastre. După ce suntem conștienți de emoțiile noastre, următorul pas este să le reglăm într-un mod sănătos. Aceasta înseamnă a nu reacționa impulsiv sau distructiv în fața emoțiilor intense. În schimb, putem utiliza tehnici de

gestionare a stresului, cum ar fi respirația profundă sau meditația, pentru a ne calma și a ne recăpăta echilibrul emoțional.

Gestionarea emoțiilor nu înseamnă doar a ne controla propriile emoții, ci și a fi empatici față de emoțiile celorlalți. Înțelegând și răspunzând cu empatie la emoțiile altora, putem menține relații sănătoase și sprijini ceilalți în momentele dificile. Gestionarea emoțiilor ne înlesnește comunicarea. Atunci când suntem capabili să exprimăm emoțiile noastre într-un mod respectuos și clar, putem evita conflictele și neînțelegerile.Viața este plină de schimbări și provocări. De asemenea, gestionarea emoțiilor ne ajută să fim mai adaptați și să facem față situațiilor noi sau dificile, cu reziliență.

Abilitatea de a gestiona propriile emoții este esențială pentru o viață echilibrată și pentru relații sănătoase. Ea ne ajută să fim conștienți de noi înșine, să ne controlăm reacțiile în fața provocărilor și să ne construim conexiuni mai profunde cu ceilalți. Este un aspect esențial al dezvoltării personale și a dezvoltării socio-emoționale. Capacitatea de a identifica, a aborda și a rezolva conflictele într-un mod pozitiv și constructiv implică o comunicare deschisă, o ascultare activă și căutarea de soluții care să țină cont de nevoile tuturor părților implicate.

Asertivitatea reprezintă o abilitate socială esențială care ne permite să comunicăm într-un mod respectuos, deschis și încrezător, exprimându-ne opinii, dorințe sau sentimente, fără a încălca drepturile sau opiniile celorlalți. Această abilitate este o parte importantă a dezvoltării socio-emoționale și are numeroase beneficii pentru relațiile interpersonale și pentru calitatea vieții în general.

Asertivitatea promovează o comunicare mai eficientă. Persoanele asertive știu cum să își exprime gândurile și sentimentele într-un mod clar și deschis, ceea ce facilitează înțelegerea reciprocă. Fiind asertiv, ne putem exprima nevoile și dorințele fără a deveni agresivi sau pasivi. Aceasta contribuie la menținerea unui echilibru în relațiile noastre, evitând conflictele sau resentimentele nerezolvate. Abilitatea de a fi asertiv ne ajută să ne simțim mai încrezători în noi înșine. Știm că putem să ne exprimăm în mod adecvat și să ne susținem drepturile, ceea ce contribuie la o stima de sine sănătoas. Când suntem asertivi, nu acumulăm frustrări sau nemulțumiri nespuse. Acest lucru poate reduce stresul și tensiunea în viața noastră.

Asertivitatea este o abilitate esențială în dezvoltarea socio-emoțională și în promovarea relațiilor sănătoase și cooperante. Aceasta ne ajută să

comunicăm eficient, să ne menținem drepturile și să ne exprimăm încrederea în sine într-un mod respectuos și constructiv.

Colaborarea reprezintă un aspect esențial al dezvoltării socio-emoționale și al succesului în viața personală și profesională. Această abilitate presupune aptitudinea de a lucra în echipă cu alții, pentru a atinge obiective comune. În cadrul unei colaborări, fiecare membru al grupului își asumă anumite responsabilități. Această distribuție echitabilă a sarcinilor asigură o distribuție eficientă a muncii și contribuții adecvate din partea fiecărui participant la proiect.

Colaborarea necesită o comunicare deschisă și eficientă. Participanții trebuie să poată să împărtășească idei, să ofere feedback și să rezolve neînțelegeri într-un mod constructiv. Aceasta contribuie la claritate și la evitarea conflictelor.

Prin colaborare, oamenii învață să lucreze împreună, să negocieze și să își dezvolte abilitățile sociale. Această experiență este valoroasă în dezvoltarea competențelor interpersonale și a empatiei. Colaborarea implică adesea lucru cu persoane cu perspective și abordări diferite. Aceasta oferă oportunitatea de a înțelege și de a aprecia diversitatea, ceea ce poate duce la relații mai bune și la soluții mai complete.

Prin colaborare, se combină diferite abilități, idei și cunoștințe. Aceasta stimulează inovația și poate duce la dezvoltarea unor soluții mai creative și mai eficiente. Colaborarea poate oferi un mediu de sprijin în care membrii echipei se pot ajuta reciproc, oferind resurse, sfaturi și încurajare. Acesta poate fi un factor important în atingerea succesului. Colaborarea eficientă poate duce la construirea de relații profesionale puternice și la extinderea rețelei de contacte, ceea ce poate avea beneficii pe termen lung, în carieră.

Colaborarea reprezintă o abilitate fundamentală în dezvoltarea socio-emoțională și în atingerea obiectivelor personale și profesionale. Aceasta implică distribuirea responsabilităților, comunicarea eficientă și contribuția activă la eforturile de grup. Prin intermediul colaborării, indivizii învață să înțeleagă și să valorifice diferențele și să obțină rezultate mai bune și mai inovatoare. Persoanele adaptabile sunt capabile să răspundă cu flexibilitate la provocări, ajustându-și comportamentul și gândirea în funcție de context. Această abilitate reflectă capacitatea lor de a se adapta la schimbări, de a lua decizii informate și de a reacționa în mod adecvat în fața unei varietăți de situații.

Abilitatea de a identifica, analiza și rezolva problemele sau provocările implică gândire critică, luarea în considerare a mai multor opțiuni și alegerea celei mai adecvate soluții. Această abilitate dezvoltă capacitatea individului de a evalua situații complexe, de a diseca informații și de a aplica raționamentul logic pentru a identifica cea mai eficientă cale de acțiune. Prin încurajarea gândirii critice și a abordării proactive, indivizii sunt pregătiți să abordeze, în mod constructiv, dificultățile, și să contribuie la rezolvarea problemelor.

Aceste comportamente socio-emoționale sunt esențiale pentru dezvoltarea relațiilor interpersonale sănătoase, pentru a face față stresului și provocărilor și pentru a contribui la un mediu social pozitiv și cooperativ. Ele pot fi dezvoltate și îmbunătățite prin educație și practică constantă.

Așadar, elevii din ciclul primar dezvoltă o serie de abilități socio-emoționale care le permit să interacționeze cu ceilalți într-un mod sănătos și să își gestioneze emoțiile în diferite situații. Aceste abilități sunt esențiale pentru dezvoltarea și pentru pregătirea lor pentru viață, într-o societate care le oferă tot mai multe provocări.

II.4. Activități pentru dezvoltarea socio-emoționale a copiilor din ciclul primar

Activitățile pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor din ciclul primar sunt esențiale pentru a-i ajuta să își dezvolte abilitățile sociale și emoționale într-un mod interactiv și distractiv. Aceste activități îi încurajează să exploreze, să învețe și să se dezvolte în diferite contexte sociale, cel mai adesea, într-o atmosferă ludică, de joc.

Jocurile educaționale sunt jocuri concepute să combine elemente de distracție și divertisment cu obiective educaționale. Acestea își propun să ofere o modalitate interactivă și atractivă de învățare, făcând subiectele academice sau conceptele complexe mai ușor de înțeles și de reținut. De obicei, aceste jocuri includ elemente precum puzzle-uri, provocări logice, întrebări și răspunsuri, simulări și activități practice care promovează gândirea critică, rezolvarea problemelor și dezvoltarea abilităților specifice.

Jocurile educaționale pot acoperi o gamă largă de subiecte, de la matematică și științe la limbi străine, istorie și cultură generală. Ele sunt

folosite adesea în mediile educaționale formale (școli) sau informale (acasă) pentru a face învățarea mai plăcută și mai captivantă.

Treasure Hunt (Vânătoarea de comori) este un joc educațional care implică găsirea obiectelor ascunse sau a indiciilor pentru a ajunge la o „comoară" finală. Acest tip de joc poate fi utilizat în diferite contexte și medi, de la petreceri și evenimente sociale până la activități didactice în școli. Scopul principal al unui joc de tip „treasure hunt" este să încurajeze participanții să folosească gândirea logică, rezolvarea de probleme și abilitățile de echipă pentru a ajunge la obiectivul final.

Vânătoarea de comori (treasure hunting – [în engleză) constă în acțiunea fizică de căutare a unei „comori". De exemplu, vânătorii de comori încearcă să găsească epave scufundate de pe care pot recupera artefacte valoroase pe piață. Această industrie alimentează, în general, piața antichităților. Deși controversată, practica vânătorii de comori a antrenat numeroși exploratori care au petrecut mare parte din viață urmărind legende sau povești populare în care erau descrise comori inimaginabile. Locațiile în care acestea se desfășoară sunt adeseori epavele scufundate sau situri arheologice protejate la nivel național sau internațional (de exemplu, fac parte din patrimoniul UNESCO), de aici și controversa.

Ca trecut istoric, în 1643, vânătorul de comori Sir William Phips a salvat o comoară de pe o navă spaniolă scufundată pe bancul Ambrosia, în anul 1599. Valoarea totală a comorii a fost de 205,536 lire sterline. Nuestra Señora de Atocha a părăsit Havana în 1622, scufundându-se în timpul voiajului. Vânătorul de comori American, Mel Fisher, alături de echipajul său, a petrecut 16 ani în căutarea acestei epave. Lingouri de argint, arme de foc din bronz, o cantitate considerabilă de fier și artefacte datând din secolul al VII-lea, au fost descoperite, confirmându-se, astfel, și locația navei.

În zilele noastre, vânătoarea de comori este un joc organizat pentru copii sau adulți, în scopul învățării sau al amuzamentului, în cadrul școlii, sau în cadrul unor evenimente de celebrare. Antrenând concentrarea, atenția, memoria, bagajul de cunoștințe asimilate care este activat ca resursă personală, de către fiecare participant, vânătoarea de comori și-a făcut loc în programul teambuilding-urilor, petrecerilor aniversare sau ca modalitate extrem de distractivă de petrecere a timpului liber, toate datorită flexibilității conceptului, legată de vârsta celor antrenați, tematica abordată sau resursele materiale și de timp disponibile. În plus, se poate desfășura atât individual,

cât și în echipe mari sau mici, indoor sau outdoor, fiind de două categorii: *„scavanger hunt”* și *„treasure hunt”.*

Vânătoarea de comori de tip *„scavanger”* se organizează, de obicei, pe baza unei liste care cuprinde mai mulți itemi din diferite categorii (obiecte, plante, animale etc.), pe care jucătorii le caută și le adună, sau le fotografiază când le găsesc, în funcție de posibilități și de regulile prestabilite. De asemenea, pot fi adăugate task-uri de făcut după identificarea, găsirea elementelor din listă.

Vânătoarea de comori de tip *„treasure”* se bazează pe harta spațiului în care se organizează, urmându-se traseul prestabilit, prin identificarea indiciilor, rezolvarea unor probleme de logică și perspicacitate, matematice sau altele, formulate sub forma ghicitorilor, toate acestea conducând la descoperirea „comorii” finale.

Indiferent din care dintre cele două categorii face parte, vânătoarea de comori este o modalitate distractivă de a antrena simțurile și de a petrece timp liber în natură – lista elementelor căutate poate conține, de exemplu, o floare, o piatră cu anumite caracteristici, un copac cu un anumit tip de frunze, un fluture, o albină etc. De aceea, rămâne una dintre modalitățile preferate de copii, se învață din mediul natural și se construiește, astfel, atitudinea pozitivă față de mediul înconjurător.

Putem exemplifica mai multe variante ale jocului de vânătoare de comori, inclusiv: vânătoare cu indicii, vânătoarea cu harta, vânătoarea educațională și vânătoarea digitală.

În cadrul jocului „Vânătoare cu indicii”, participanții primesc indicii sau enigme care îi conduc, treptat, spre locul în care se află următorul indiciu sau obiect ascuns. Aceste indicii pot fi sub formă de ghicitori, puzzle-uri sau coordonate geografice. „Vânătoare cu harta” este jocul în care participanții primesc o hartă care indică locațiile în care se află indicii sau obiectele ascunse. Ei trebuie să urmeze harta pentru a ajunge la destinație. Jocul „Vânătoare educațională” este un tip de vânătoare de comori, indiciile și obiectivele sunt legate de cunoștințe educaționale. Participanții trebuie să rezolve întrebări sau puzzle-uri legate de subiecte academice pentru a progresa.

Jocul „Vânătoare digitală” dispune de tehnologie modernă, respectiv poate fi organizat folosind dispozitive mobile și aplicații speciale. Participanții primesc indicii și coordonate pe smartphone-uri sau pe tablete,

pentru a ajunge la punctele stabilite. Această modalitate de desfășurare a vânătorii de comori mult adaptată zilelor noastre este versiunea digitală a jocului, accesată de pe telefon. Aceasta este însoțită de o broșură de prezentare care conține informații-cheie – link de acces, cod unic, locație, durată, număr maxim de participanți, instrucțiuni. În timpul jocului, participanții află lucruri interesante despre obictivele pe lângă care trec.

Nu în ultimul rând, merită menționat un trend relativ nou în ceea ce privește petrecerea timpului liber într-un mod distractiv și provocator, și anume conceptul de „escape room". Acest joc, inspirat din lumea jocurilor video, implică rezolvarea de sarcini complexe în echipă, de obicei alături de 2-3 alți jucători. Misiunea lor constă în descoperirea indiciilor, rezolvarea unor puzzle-uri și atingerea unui scop specific, toate acestea într-o limită de timp prestabilită, sub presiunea unui cronometru. Scopul final, de cele mai multe ori, este de a reuși să evadeze din spațiul de joc – camera în care jucătorii sunt închiși. Acest tip de joc implică atât cooperare între jucători, cât și o doză sănătoasă de competiție, oferind o experiență distractivă și provocatoare.

Jocurile educaționale, inclusiv vânătoarea de comori, reprezintă nu doar o metodă eficientă, ci și captivantă, pentru a învăța și dezvolta abilități. Adaptabilitatea lor în funcție de grupul țintă și de obiectivele educaționale urmărite, le conferă un potențial diversificat. Aceste variante ale jocului de vânătoare de comori pot fi ajustate conform intereselor și necesităților grupului de copii și pot fi integrate în cadrul educațional pentru a promova dezvoltarea specifică a abilităților sau pentru a îmbogăți experiența interactivă de învățare.

Jocurile de rol, cercurile de discuții, activitățile artistice, jocurile cooperante, povestirile și scenetele, exercițiile de respirație și de relaxare, proiectele de grup, jocurile de strategie, jocurile de încredere și activitățile de voluntariat, sunt câteva exemple de activități care contribuie la dezoltarea socio-emoțională.

Jocurile de rol reprezintă o metodă educativă și interactivă extrem de valoroasă pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale copiilor. Aceste activități implică exersarea unor roluri specifice și simularea diverselor situații sociale. În acest context, copiii pot experimenta și înțelege mai bine interacțiunile umane, dezvoltând empatia, conștiința de sine și abilitățile de comunicare și de rezolvare a conflictelor.

Un aspect fundamental al jocurilor de rol constă în furnizarea pentru copii a oportunității de a se pune în pielea altor persoane și de a privi lumea din diverse perspective. Aceasta reprezintă o abilitate esențială în dezvoltarea empatiei. În timpul jocurilor de rol, copiii sunt încurajați să gândească și să simtă ca personajele pe care le interpretează, ceea ce îi ajută să înțeleagă mai bine emoțiile și nevoile altor persoane. De exemplu, în timpul unui joc de rol în care un copil interpretează rolul unui elev care se simte singur și neglijat, el poate dezvolta empatie față de cei care trec prin astfel de experiențe, în realitate.

Dezvoltarea conștiinței de sine este un alt aspect esențial. Jocurile de rol îi determină pe copii să se analizeze pe ei înșiși în contextul personajelor pe care le interpretează. Ei trebuie să reflecteze asupra propriilor sentimente și comportamente și să le compare cu cele ale personajelor lor. Acest proces îi ajută să dezvolte o mai mare conștientizare a propriilor emoții și comportamente și îi învață să identifice modurile în care ei înșiși pot influența situațiile sociale.

De asemenea, jocurile de rol îi învață pe copii abilități de comunicare. În timpul acestor jocuri, copiii trebuie să exprime gândurile și sentimentele personajelor lor. Aceasta implică să asculte cu atenție și să înțeleagă și perspectivele celorlalți. Dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă este esențială pentru relațiile interpersonale sănătoase și pentru rezolvarea eficientă a conflictelor. Ele oferă oportunități de a exersa rezolvarea conflictelor într-un mediu sigur și controlat. Copiii pot simula situații de conflict și pot căuta soluții pentru a le rezolva. Aceasta le oferă abilități și strategii pe care le pot aplica în situații reale. Spre exemplu, în cadrul unui exercițiu de joc de rol, în care doi copii își asumă rolurile a doi elevi implicați într-o dezbatere, ei pot experimenta diferite metode de a ajunge la un acord și de a-și exprima punctele de vedere într-un mod respectuos, empatic și tolerant.

Pe lângă dezvoltarea empatiei, conștiinței de sine, abilităților de comunicare și rezolvării conflictelor, jocurile de rol promovează și creativitatea. Copiii sunt încurajați să își folosească imaginația pentru a da viață personajelor lor și pentru a crea situații realiste. Acest aspect al creativității este esențial pentru dezvoltarea lor, în ansamblu.

Un exemplu concret poate fi un joc de rol în care copiii interpretează membri ai unei echipe de salvatori în situații de urgență. În timpul acestui

joc, copiii trebuie să colaboreze, să comunice eficient și să ia decizii rapide. Această experiență nu numai că îi învață abilități practice, ci îi ajută și să înțeleagă importanța muncii în echipă și a solidarității în situații critice.

Copiii pot fi implicați în jocuri de rol în care își asumă diverse roluri sociale și experimentează diferite situații sociale. De exemplu, pot simula situații de rezolvare a conflictelor sau de comunicare eficientă:

- „La medic” – copiii pot să se joace de-a doctorul și pacientul, în care unul dintre ei este medic, iar celălalt este pacient. Acest joc le permite să exploreze empatia și să învețe despre îngrijirea și ascultarea celorlalți.
- „La magazin” – copiii pot să creeze un magazin fictiv și să joace roluri de vânzători și de clienți. În acest mod, învață despre interacțiunile sociale, despre negociere și despre respectul pentru nevoile celorlalți.
- „La școală” – prin jocul de-a școala, copiii pot să se pună în rolurile de profesor și elevi, ceea ce îi ajută să dezvolte abilități de ascultare și comunicare, dar și să înțeleagă mai bine experiența profesorilor.
- „În familie” – prin jocul de familie, copiii pot să se joace în roluri de părinți, frați sau surori. Acest joc îi ajută să înțeleagă mai bine dinamica familială și relațiile interpersonale din cadrul familiei lor.

Aceste jocuri de rol oferă oportunități excelente pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale copiilor, într-un mediu sigur și creativ. Îi învață cum să interacționeze cu ceilalți, să își exprime sentimentele și să rezolve conflictele într-un mod constructiv, pregătindu-i pentru a face față cu succes situațiilor sociale din viața reală.

Cercurile de discuții reprezintă o modalitate valoroasă de a dezvolta abilitățile socio-emoționale ale copiilor, oferindu-le oportunitatea de a împărtăși experiențe personale, sentimente și opinii, într-un mediu deschis și interactiv. Aceste activități contribuie semnificativ la dezvoltarea abilităților de ascultare activă, de exprimare a ideilor și a atitudine empatice.

Un aspect esențial al discuțiilor în cerc este promovarea ascultării active. Prin intermediul acestor cercuri de discuții, copiii învață să fie cu adevărat atenți la ceea ce spun ceilalți și să înțeleagă perspectivele diferite. Acest proces contribuie la dezvoltarea capacității lor de a asculta cu atenție, de a pune întrebări și de a răspunde adecvat la contribuțiile celorlalți. Prin practicarea ascultării active, copiii învață să acorde atenție și să respecte gândurile și sentimentele celorlalți.

De asemenea, cercurile de discuții îi ajută pe copii să își dezvolte abilitățile de exprimare. Ei învață să își formuleze gândurile și să își exprime ideile în mod coerent și clar. Aceasta este o abilitate esențială pentru comunicarea eficientă în viața de zi cu zi. Prin practica regulată a exprimării lor în cadrul cercurilor de discuții, copiii devin mai încrezători în abilitățile lor de comunicare.

În cadrul cercurilor de discuții, empatia este, de asemenea, cultivată. Copiii au oportunitatea de a asculta și de a înțelege experiențele și perspectivele altor participanți. Acest proces îi ajută să își dezvolte capacitatea de a se pune în locul celorlalți și de a simți emoțiile și preocupările acestora. Empatia reprezintă o competență fundamentală în dezvoltarea relațiilor interpersonale sănătoase și în gestionarea conflictelor.

Cercul de discuții este o activitate excelentă pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale la copii, care poate fi realizată în următoarele variante metodologice: cercul de discuții despre bullying, cercul de discuții despre sentimentele lor, cercul de discuții despre rezolvarea conflictelor, cercul de discuții despre prietenie, cercul de discuții despre mediu:

- Copiii se întâlnesc pentru a discuta despre bullying și despre cum pot ajuta pe cei care se simt hărțuiți. Fiecare copil împărtășește experiențe sau idei despre cum să creeze un mediu școlar mai sigur și mai prietenos;
- Copiii au o întrunire săptămânală în care împărtășesc sentimentele pe care le-au avut în săptămâna respectivă. Această activitate îi învață să fie conștienți de propriile emoții și să le exprime într-un mediu de sprijin;
- Copiii se adună pentru a discuta despre situații de conflict pe care le-au întâlnit și împărtășesc strategii pentru a le rezolva în mod pașnic. Această activitate îi învață să găsească soluții constructive în momente de tensiune;
- Copiii discută despre ce înseamnă să fii un bun prieten și cum să își cultive relațiile interpersonale sănătoase. Această activitate îi ajută să dezvolte empatie și să înțeleagă importanța prieteniei;
- Copiii vorbesc despre importanța protejării mediului înconjurător și împărtășesc idei despre cum pot contribui la conservarea naturii. Această activitate îi învață să fie responsabili social și să aibă grijă de lumea lor.

Aceste exemple de cercuri de discuții oferă copiilor oportunitatea de a împărtăși experiențe, de a se conecta cu ceilalți și de a dezvolta abilități sociale și emoționale esențiale, cum ar fi ascultarea activă, exprimarea și empatia. Prin intermediul acestor discuții, copiii învață să se înțeleagă mai bine pe ei înșiși și pe ceilalți și să dezvolte relații interpersonale sănătoase, într-un mediu de sprijin.

Prin intermediul acestor cercuri de discuții, copiii învață să comunice deschis și respectuos, să fie toleranți la opinii diferite și să dezvolte abilitățile necesare pentru a-și exprima gândurile și sentimentele într-un mod care să faciliteze înțelegerea reciprocă. Aceste abilități sunt extrem de valoroase în viața de zi cu zi, în relațiile cu familia, cu prietenii și cu colegii de școală.

Arta este o modalitate extraordinară prin care copiii pot să își exprime emoțiile și să exploreze subiecte complexe, precum identitatea, relațiile și stările emoționale. Desenul, pictura și sculptura permit copiilor să își exteriorizeze gândurile și sentimentele într-un mod non-verbal și creativ. Atunci când copiii creează artă, ei pot folosi culori, linii și forme pentru a transmite emoții profunde și complexe pe care s-ar putea să nu le poată exprima în cuvinte. Acest proces de exprimare a emoțiilor prin artă le permite să-și elibereze tensiunea și să-și înțeleagă mai bine propriile sentimente.

De asemenea, arta oferă o platformă sigură pentru copii, care pot să exploreze subiecte sensibile sau confuze, cum ar fi identitatea și relațiile. Ei au posibilitatea să-și manifeste imaginația și să exploreze diverse perspective și moduri de a percepe realitatea. Acest lucru contribuie la dezvoltarea unei înțelegeri mai profunde atât despre sine, cât și despre ceilalți.

Arta poate fi considerată o modalitate de a face față stresului și anxietății, având un impact asupra sănătății mentale. Atunci când copiii se implică în procese creative, pot experimenta o evadare temporară din preocupările cotidiene și pot concentra atenția asupra actului creației artistice. Acest lucru le oferă o modalitate sănătoasă de a se relaxa și de a elibera emoții negative. Tehnicile artistice precum desenul, pictura și sculptura oferă copiilor mijloace puternice prin care își pot exprima emoțiile și pot explora subiecte complexe. Prin intermediul artei, ei pot să își externalizeze gândurile și sentimentele, să dobândească o mai bună înțelegere a identității și a relațiilor și să dezvolte abilități pentru gestionarea stresului. Aceasta reprezintă o modalitate fundamentală prin care copiii își

pot dezvolta competențele socio-emoționale și pot realiza o conexiune profundă și personală cu propria lor ființă.

În ceea ce privește jocurile de echipă sau jocurile cooperante, acestea facilitează colaborarea și lucrul în echipă. Un exemplu ar fi un joc în care copiii trebuie să colaboreze pentru a rezolva o problemă sau pentru a atinge un obiectiv comun. Aceste jocuri promovează comunicarea eficientă și capacitatea de a lucra împreună pentru a atinge un scop specific. Copiii sunt încurajați să picteze sau să deseneze imagini care reprezintă diverse emoții, cum ar fi bucuria, tristețea, furia sau frica. După ce termină lucrările, pot discuta despre ce anume i-a inspirat să creeze acele imagini și ce emoții simt în legătură cu ele.

Copiii pot crea portrete de sine folosind diferite medii artistice. Aceste portrete pot include elemente care reprezintă interesele, valorile și aspirațiile lor. După terminarea portretelor, ei pot împărtăși cu ceilalți ce au ales să includă și ce semnificație are pentru ei.

Folosind reviste, ziare, fotografii sau alte materiale, copiii pot crea colaje care exprimă stările emoționale sau gândurile lor actuale. Aceste colaje pot fi o modalitate tangibilă de a reprezenta complexitatea sentimentelor lor.

Cu ajutorul plastilinei sau al argilei, copiii pot sculpta figurine sau obiecte care reprezintă aspecte ale identității lor, cum ar fi hobby-urile, visele sau valorile. Procesul de modelare poate să le permită să își exploreze mai profund gândurile și sentimentele.

Dansul și mișcarea sunt, de asemenea, forme artistice puternice prin care copiii pot să își exprime emoțiile. Pot fi încurajați să creeze coregrafii sau mișcări care reprezintă diferite stări emoționale și să le interpreteze în fața celorlalți.

Aceste activități artistice nu numai că le permit copiilor să își exprime creativitatea, ci și să își exploreze și să își înțeleagă mai bine emoțiile și identitatea. Discuția ulterioară despre lucrările create, îi ajută să comunice deschis și să învețe despre perspectivele și despre experiențele diferite ale celorlalți. Astfel, aceste activități artistice contribuie la dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale copiilor într-un mod distractiv și implicativ.

Jocurile cooperante sunt excelente pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale copiilor: „Construiește un pod” este un joc prin care copiii trebuie să colaboreze pentru a construi un pod din materiale precum cartoane, bețișoare de lemn sau bucăți de lego. Scopul este să creeze un pod

care să susțină o anumită greutate. Acest joc îi învață să planifice și să lucreze în echipă pentru a atinge un obiectiv comun.

În jocul „Salvarea din labirint”, copiii sunt puși într-un labirint sau pe un traseu complicat și trebuie să colaboreze pentru a-și ghida colegii la ieșire. Ei trebuie să comunice și să dezvolte strategii pentru a ajunge la destinație în siguranță.

„Jocul lanțului uman” este un joc în care copiii stau într-un cerc și trebuie să se țină de mâini pentru a forma un lanț uman. Scopul este să ducă un obiect, o minge sau o sticlă goală, în jurul cercului, fără să se rupă lanțul. Acest joc dezvoltă comunicarea și încrederea reciprocă.

Copiii sunt împărțiți în grupuri mici și li se oferă bucăți de puzzle. Fiecare grup trebuie să rezolve puzzle-ul pentru a dezvălui o imagine. Acest joc îi învață să lucreze în echipă, să își coordoneze eforturile și să rezolve probleme complexe împreună.

Copiii se gândesc la o „expediție virtuală” și trebuie să planifice fiecare detaliu, de la echipamentul necesar la rutele de călătorie. Acest joc dezvoltă abilități de planificare, de luare de decizii și de comunicare.

Aceste jocuri cooperante încurajează copiii să lucreze împreună, să își împărtășească ideile și să învețe să aprecieze contribuțiile celorlalți. Ele promovează încrederea reciprocă, respectul și dezvoltarea abilităților sociale esențiale pentru colaborare în echipă.

Citirea și discutarea poveștilor sau crearea de scenete scurte care explorează teme socio-emoționale sunt metode eficiente prin care copiii pot învăța și dezvolta abilități legate de înțelegerea și gestionarea emoțiilor, a relațiilor și de dilemele morale.

Atunci când copiii citesc povești sau se implică în scenete, ei pot să intre în pielea personajelor și să simtă emoțiile acestora. Acest lucru îi ajută să dezvolte empatie, să înțeleagă mai bine perspectivele altora și să își dezvolte abilitățile de comunicare. De exemplu, prin citirea unei povești despre un personaj care se simte singur și trist, copiii pot înțelege cum se simte acea persoană și pot începe să dezvolte abilitățile de a empatiza cu alții.

Crearea de scenete scurte le oferă copiilor oportunitatea de a-și folosi imaginația și creativitatea pentru a explora situații sociale și dileme morale. Ei pot să inventeze povești sau scenarii și să exploreze moduri diferite de a rezolva probleme sau de a gestiona conflictele. Acest proces le dezvoltă abilitățile de gândire critică și de luare de decizii în contexte sociale diverse.

De asemenea, discutarea poveștilor sau a scenetelor îi încurajează pe copii să vorbească deschis despre emoții, relații și provocări morale. Ei pot să își exprime gândurile și sentimentele cu privire la personajele și situațiile prezentate în povești, ceea ce îi ajută să dezvolte abilitățile de comunicare și să înțeleagă că există mai multe perspective și soluții posibile în diferite situații.

Prin intermediul acestor activități, copiii învață să gestioneze mai bine emoțiile, să comunice eficient cu ceilalți și să dezvolte empatie și înțelegere pentru experiențele altor persoane. Aceste abilități sunt esențiale în construirea relațiilor interpersonale sănătoase și în dezvoltarea unei conștiințe morale solide. În general, citirea și discutarea poveștilor sau crearea de scenete scurte sunt instrumente valoroase în educația socio-emoțională a copiilor. Activitățile de relaxare, precum exercițiile de respirație sau meditația ghidată, pot ajuta copiii să își regleze emoțiile și să gestioneze stresul.

Povestirile și scenetele sunt instrumente excelente pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale copiilor.

„Povestea prieteniei" este o activitate prin care elevii pot crea o poveste despre doi prieteni care trec prin diverse provocări și obstacole în relația lor de prietenie. Povestea poate să exploreze cum se simt personajele în diferite situații și cum învață să se înțeleagă și să își rezolve conflictele.

Despre bullying, elevii pot să creeze o scenetă care abordează problema bullying-ului în școală. Sceneta poate să ilustreze efectele negative ale bullying-ului asupra victimelor și să promoveze empatia și solidaritatea între colegi. Elevii pot să scrie o poveste despre un personaj care învață să înțeleagă și să accepte diferențele celorlalți. Aceasta poate să promoveze mesajul că diversitatea este o sursă de bogăție și de învățare. Ei pot să creeze o scenetă în care personajele trec prin conflicte și apoi învață să se ierte reciproc. Sceneta poate să arate importanța iertării în menținerea relațiilor interumane sănătoase.

Despre reziliență, elevii pot să scrie o poveste cu un personaj care se confruntă cu dificultăți și obstacole în viață. Povestea poate să arate cum personajul învață să facă față situațiilor dificile și să devină mai puternic emoțional.

Aceste exemple de povestiri și scenete le oferă copiilor oportunitatea de a explora teme socio-emoționale importante, într-un mod creativ și

interactiv. Prin intermediul acestor activități, ei învață să identifice și să înțeleagă emoțiile, să dezvolte empatie și să dobândească abilități de comunicare și de rezolvare a conflictelor, într-un mod constructiv.

Implicarea copiilor în proiecte de echipă, cum ar fi organizarea unei expoziții sau a unui eveniment caritabil, îi ajută să își dezvolte abilități de comunicare, luare de decizii și colaborare.

Jocurile de strategie și jocurile de masă sunt instrumente educative remarcabile, deoarece contribuie semnificativ la dezvoltarea unui set important de abilități cognitive și socio-emoționale la copii. Aceste jocuri implică adesea luarea de decizii informate, planificarea și anticiparea consecințelor, ceea ce este esențial pentru dezvoltarea lor.

În jocurile de strategie, copiii sunt provocați să gândească strategic și să ia decizii care să le aducă avantaje pe termen lung. Ei trebuie să evalueze opțiunile disponibile, să anticipeze mișcările adversarilor și să dezvolte un plan de acțiune coerent. Această abilitate de a lua decizii informate este transferabilă în multe aspecte ale vieții cotidiene, ajutându-i să facă alegeri bine gândite în situații reale.

De asemenea, jocurile de strategie necesită planificare și gestionarea resurselor, ceea ce dezvoltă abilități esențiale precum organizarea și prioritizarea. Copiii învață să-și aloce resursele limitate în mod eficient pentru a-și atinge obiectivele din joc. Această abilitate are aplicabilitate în gestionarea timpului și resurselor în viața de zi cu zi.

Anticiparea consecințelor reprezintă un alt aspect esențial dezvoltat prin jocurile de strategie. Copiii sunt nevoiți să anticipeze rezultatele acțiunilor lor și să înțeleagă modul în care acestea vor influența desfășurarea jocului. Această competență de a anticipa consecințele contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor într-un context social.

Mai mult, jocurile de masă și de strategie promovează colaborarea și comunicarea într-un mediu distractiv. Copiii învață să lucreze în echipă, să negocieze și să dezvolte relații interpersonale pozitive. Aceste abilități sunt esențiale în dezvoltarea lor socială și în stabilirea de conexiuni cu ceilalți.

Jocurile precum „Conducerea oarbă" sau „Experiența cu ochii închiși" presupun că un copil este ghidat de un partener, în timp ce parcurge un traseu sau trece peste obstacole, având ochii închiși. Copilul ghidat trebuie

să aibă încredere în indicațiile partenerului său, dezvoltând, astfel, încredere și comunicare.

Copiii stau în cerc și țin o coardă în cerc, formând un „covor magic". Toți trebuie să se ridice și să meargă pe coardă fără să o lase să cadă. Acest joc dezvoltă încrederea în ceilalți și în capacitatea lor de a lucra împreună.

„Timpul închis" sau „Spune un secret" sunt jocuri în care copiii stau într-un cerc și fiecare împărtășește un secret mic sau o experiență personală. Apoi, toți își închid ochii și unul dintre copii este ales să spună secretul cu voce tare. Acesta dezvoltă încredere și capacitatea de a împărtăși într-un mediu sigur.

Aceste exemple de jocuri strategice și de încredere au o contribuție semnificativă la dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale copiilor, precum încrederea în sine, comunicarea eficientă, planificarea și luarea de decizii informate. Ele oferă o platformă pentru colaborare și pentru dezvoltarea relațiilor sănătoase într-un mediu sigur și, adesea, distractiv.

Jocurile de strategie și jocurile de masă sunt instrumente educaționale valoroase care dezvoltă abilități esențiale, precum luarea de decizii informate, planificarea și anticiparea consecințelor. Aceste jocuri nu numai că sunt distractive, dar și contribuie semnificativ la dezvoltarea abilităților cognitive și socio-emoționale ale copiilor, pregătindu-i pentru a face față provocărilor și deciziilor din viața reală. Jocurile care implică încredere reciprocă, precum jocurile de închidere a ochilor și călătoria ghidată de un partener, pot consolida relațiile și pot dezvolta abilități de cooperare.

Participarea la activități de voluntariat în comunitate este o experiență formativă pentru copii și are un impact profund asupra dezvoltării lor socio-emoționale. Aceste activități îi ajută să dezvolte empatie, responsabilitate socială și să înțeleagă importanța ajutorului reciproc.

Unul dintre cele mai semnificative beneficii ale voluntariatului este dezvoltarea empatiei. Copiii care colaborează cu persoane sau grupuri aflate în dificultate ajung să dobândească o înțelegere mai profundă a perspectivelor și a dificultăților acestora. Ei devin mai sensibili la dificultățile cu care se confruntă alții și dezvoltă capacitatea de a se pune în locul lor. Acest proces de dezvoltare a empatiei îi face să devină persoane mai înțelegătoare și mai dispuse să ajute în viitor.

Organizarea unei campanii de colectare de alimente este o modalitate excelentă pentru copii de a se implica în comunitatea lor. Ei pot să învețe

despre nevoile celor defavorizați și să experimenteze satisfacția de a ajuta. În timpul acestei activități, copiii pot învăța să gestioneze și să organizeze logistica colectării, să interacționeze cu oamenii și să dezvolte empatia. Acest tip de voluntariat poate să devină o tradiție și să le arate copiilor importanța responsabilității sociale și a solidarității în comunitate.

Din interacțiunea cu persoanele în vârstă din azilele de bătrâni, copiii pot să învețe să fie mai atenți la nevoile și la experiențele celor în vârstă, dezvoltând empatia și respectul. De asemenea, pot să câștige înțelegere asupra istoriei și asupra experiențelor de viață ale acestor persoane. Vizitele regulate la azile pot să creeze legături intergeneraționale valoroase.

Implicarea în activități de protejare a mediului înconjurător învață copiii să fie responsabili față de planeta noastră. Aceste activități pot să includă colectarea de gunoi, curățarea parcurilor sau plantarea de arbori. Copiii vor înțelege importanța conservării resurselor naturale și vor dezvolta un sentiment de apartenență la mediul lor.

Acest tip de voluntariat le permite copiilor mai mari să devină modele pentru cei mai mici. Ei pot să împărtășească bucuria lecturii și să îi ajute pe cei mici să își dezvolte abilitățile de lectură. Acest lucru poate să îmbunătățească încrederea în sine a copiilor mai mici și să dezvolte legături puternice între generații.

Implicarea în evenimente caritabile, cum ar fi maratoanele sau strângerea de fonduri, este o modalitate excelentă pentru copii de a se simți parte dintr-un efort mai mare pentru o cauză bună. Ei pot să învețe să fie voluntari activi, să strângă fonduri și să promoveze conștientizarea pentru cauzele sociale. Această experiență le dezvoltă abilitățile de comunicare, spiritul de echipă și responsabilitatea.

Activitățile de voluntariat pentru copii nu numai că îi învață să fie cetățeni responsabili și empatici, ci și să își dezvolte abilitățile sociale și emoționale esențiale pentru viața lor. Aceste experiențe pot să le influențeze pozitiv dezvoltarea și să îi ajute să se dezvolte armonios și să devină indivizi responsabili și implicați în comunitatea lor.

De asemenea, voluntariatul dezvoltă responsabilitatea socială la copii. Atunci când ei văd impactul pozitiv pe care îl pot avea asupra comunității prin acțiunile lor, își dezvoltă un simț al datoriei și al responsabilității față de ceilalți. Învață că pot contribui activ la schimbarea în bine a lumii lor și că au un rol important în construirea unei comunități mai puternice și mai unite.

În plus, implicarea în voluntariat le oferă copiilor oportunități de a dezvolta abilități sociale și de comunicare. Ei învață să lucreze în echipă, să coordoneze cu ceilalți voluntari și să comunice cu persoane din diverse medii sociale și culturale. Aceste abilități sunt esențiale pentru relațiile interpersonale sănătoase și pentru acțiuni eficiente în lumea reală.

Voluntariatul oferă copiilor un cadru în care pot înțelege semnificația ajutorului reciproc și a solidarității în cadrul comunității. Prin participarea lor activă la activitățile de voluntariat, copiii învață că prin contribuția lor pot aduce o schimbare pozitivă în viața altora și în comunitatea lor, în ansamblu. Experiența implicării în activitățile de voluntariat în comunitate reprezintă o oportunitate educativă inestimabilă pentru copii. Aceste activități îi ajută să dezvolte empatia, responsabilitatea socială și să realizeze importanța ajutorului mutual. Prin intermediul voluntariatului, copiii devin cetățeni mai responsabili și mai implicați în procesul de construire a unui viitor mai bun pentru ei înșiși și pentru comunitatea lor.

Aceste exemple de activități pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor din ciclul primar reprezintă doar câteva dintre modalitățile disponibile pentru a susține progresul lor în aceste domenii. Prin abordarea unei game variate de astfel de activități, se asigură o dezvoltare cuprinzătoare și interactivă a competențelor lor sociale și emoționale.

Activitățile și jocurile menționate sunt instrumente valoroase pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor. Acestea nu numai că îi ajută să înțeleagă și să gestioneze mai eficient propriile emoții, dar și să dezvolte abilități sociale esențiale care îi vor însoți pe tot parcursul vieții.

Prin intermediul activităților precum cercurile de discuții și jocurile de rol, copiii învață să fie empatici și să înțeleagă perspectivele celorlalți. Această competență îi ajută să dezvolte relații interpersonale sănătoase și să fie mai predispuși la colaborare și cooperare.

Participarea la activități artistice, jocuri cooperative și reprezentații scenice îi ajută pe copii să își dezvolte abilitățile de comunicare, învățând să își exprime gândurile și sentimentele, în mod clar și coerent.

Jocurile de strategie, exercițiile de respirație și de relaxare și activitățile de voluntariat îi învață pe copii să își gestioneze emoțiile și stresul, într-un mod sănătos. Aceasta contribuie la dezvoltarea autocontrolului și a capacității de a face față situațiilor dificile.

Implicarea în acțiuni de voluntariat și participarea la evenimente caritabile dezvoltă în copii sentimentul de responsabilitate socială și de respect față de ceilalți membri ai comunității lor.

Jocurile de cooperare și cele de încredere îi învață pe copii să lucreze în echipă, să își dezvolte încrederea reciprocă și să înțeleagă importanța colaborării.

Prin discuția asupra poveștilor sau prin crearea de scenete care explorează teme socio-emoționale, copiii își pot dezvolta înțelegerea asupra valorilor, identității și dilemelor morale.

Aceste activități sunt adaptabile și pot fi personalizate în funcție de vârsta și nevoile copiilor, oferindu-le oportunități unice de dezvoltare socio-emoțională într-un mod interactiv și angajant. Prin participarea la aceste activități, copiii nu numai că își dezvoltă abilitățile sociale și emoționale, dar și învață să fie cetățeni responsabili și empatici în comunitatea lor.

II.5. Evaluarea dezvoltării socio-emoționale în procesul educațional

Potrivit lui Cucoş (2008), evaluarea necesită a fi concepută nu numai ca un control al cunoştinţelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci şi ca o cale de perfecţionare, ce presupune o strategie globală a educaţiei. Operaţia de evaluare nu este o etapă suprapusă procesului educativ, ci constituie un act integrat activităţii pedagogice. Finalmente, evaluarea reprezintă o ocazie de validare a justeţei secvenţelor educative, a componentelor procesului didactic, precum şi un mijloc de delimitare, de fixare şi de intervenţie asupra conţinuturilor şi obiectivelor educaţionale din instituţiile de educaţie timpurie.

Aceste trei aspecte distincte ale evaluării nu se suprapun. Unul dintre aspecte constă în dezvoltarea de proceduri și instrumente de evaluare, cel de-al doilea implică aplicarea acestor proceduri într-un context practic, iar cel de-al treilea presupune exprimarea și explicarea rezultatelor evaluării. Cu toate acestea, este important să subliniem că evaluarea este mai mult decât un simplu proces de măsurare obiectivă; ea implică, de asemenea, o interpretare subiectivă a rezultatelor în concordanță cu criterii și standarde specifice.

În esență, evaluarea nu reprezintă doar un proces de măsurare obiectivă, ci și un proces de interpretare subiectivă a rezultatelor în funcție

de anumite criterii și standarde. Acesta are un rol fundamental în înțelegerea și în evaluarea performanței umane și a altor fenomene din complexitatea lumii noastre.

Evaluarea dezvoltării socio-emoționale în procesul educațional reprezintă un subiect de importanță crescândă în domeniul educației. Acest proces nu vizează doar măsurarea performanțelor academice ale elevilor, ci și evaluarea competențelor lor sociale și emoționale. Prin această evaluare, școlile își propun să încurajeze dezvoltarea elevilor ca indivizi înzestrați cu abilități sociale, emoționale și etice, care să îi pregătească pentru o integrare sănătoasă în societate. Această evaluare oferă o imagine de ansamblu a progresului unui elev în școală și în viața de zi cu zi. Elevii nu sunt doar cifre sau note, ci indivizi cu nevoi unice și abilități variate. Prin măsurarea competențelor sociale și emoționale, educația devine mai completă, ținând cont de întreaga dezvoltare a unui elev.

Radu (2000), afirmă că pe parcursul evoluţiei activităţii de formare a tinerei generaţii practicile evaluative s-au dezvoltat în contextul general al schimbărilor produse atât în interiorul, precum şi în exteriorul acestei activităţi. Odată cu practica, s-au cristalizat idei şi concepţii cu privire la rosturile acţiunilor evaluative şi la modurile de realizare a acestora.

Unul dintre principalele obiective ale evaluării dezvoltării socio-emoționale este identificarea nevoilor individuale ale fiecărui elev în acest domeniu. Fiecare copil se dezvoltă în ritm propriu și poate avea provocări specifice în ceea ce privește gestionarea emoțiilor, relațiile interpersonale sau luarea de decizii responsabile. Prin identificarea acestor nevoi, educația poate fi personalizată, oferind sprijin suplimentar acolo unde este necesar și dezvoltând potențialul fiecărui elev.

Evaluarea dezvoltării socio-emoționale contribuie, de asemenea, la crearea unui mediu școlar mai pozitiv și mai sigur. Elevii care învață să își dezvolte abilitățile sociale și emoționale sunt mai puțin predispuși la comportamente problematice sau la implicarea în conflicte cu colegii lor. Prin evaluarea și promovarea acestor competențe, școlile pot reduce incidența bullying-ului, a violenței sau a altor comportamente nedorite.

Mai mult decât atât, dezvoltarea socio-emoțională este esențială pentru formarea cetățenilor responsabili și empatici. Elevii care învață să fie empatici, să fie conștienți de impactul acțiunilor lor asupra altora și să dezvolte relații sănătoase sunt mai predispuși să contribuie pozitiv la

societate. Ei devin cetățeni activi, capabili să își exprime opinia, să susțină cauze sociale și să colaboreze în soluționarea problemelor comunității.

Există mai multe modalități prin care evaluarea dezvoltării socio-emoționale poate fi implementată în școli. Aceasta poate include observații ale comportamentului elevilor, autoevaluări, feedback de la colegi și chiar instrumente de evaluare standardizate care măsoară competențele socio-emoționale. O abordare complexă ar putea implica, de exemplu, activități precum jocuri de rol, discuții în clasă sau proiecte care să solicite elevilor să își folosească abilitățile sociale și emoționale în contexte reale.

Pentru ca evaluarea dezvoltării socio-emoționale să fie eficientă, este important să fie integrată în curriculumul școlar și să beneficieze de sprijinul continuu al educatorilor. Elevii trebuie să înțeleagă scopul acestei evaluări și să fie încurajați să se implice activ în dezvoltarea lor socio-emoțională. Evaluarea dezvoltării socio-emoționale este un element esențial al procesului educațional. Acesta depășește limitele evaluării tradiționale bazate doar pe rezultatele academice și contribuie la formarea unor indivizi cu abilități sociale și emoționale bine dezvoltate. Prin această evaluare, educația devine mai completă și mai orientată către formarea cetățenilor responsabili, empatici și capabili să se integreze în societate.

Etapele evaluării dezvoltării socio-emoționale pot include: identificarea obiectivelor, selecția instrumentelor de evaluare, colectarea datelor, analiza datelor, feedback și raportare, dezvoltarea planului de îmbunătățire și monitorizarea continuă.

Identificarea obiectivelor în dezvoltarea socio-emoțională este esențială pentru ghidarea elevilor și pentru evaluarea progresului lor în modelarea abilităților sociale și emoționale. Această etapă implică stabilirea clară a așteptărilor și a obiectivelor pentru dezvoltarea acestor abilități. Stabilind obiective specifice pentru dezvoltarea socio-emoțională, se oferă claritate cadrelor didactice și elevilor cu privire la ceea ce trebuie atins. Personalizarea învățării devine posibilă, iar nevoile individuale ale elevilor pot fi luate în considerare.

Obiectivele bine definite servesc ca puncte de referință pentru evaluarea progresului. Elevii și cadrele didactice pot măsura gradul de îndeplinire a acestor obiective, furnizând, astfel, feedback esențial pentru a adapta strategiile de învățare.

Dezvoltarea socio-emoțională implică o gamă largă de abilități, iar stabilirea obiectivelor pentru fiecare dintre aceste abilități contribuie la dezvoltarea holistică și completă a elevilor. Elevii sunt mai motivați să atingă obiective clare și specifice, ceea ce îi încurajează să se angajeze activ în procesul de învățare.

Chestionarele și testele standardizate sunt instrumente care constau într-o serie de întrebări și situații în care elevii trebuie să își evalueze abilitățile sau să își exprime opiniile și sentimentele. Aceste chestionare pot evalua empatia, gestionarea stresului, abilitățile sociale și multe altele. Acestea oferă date obiective și comparabile.

Observarea comportamentului elevilor în timpul activităților școlare sau în medii sociale poate oferi o imagine detaliată a dezvoltării lor socio-emoționale. Educatorii pot urmări cum interacționează elevii cu colegii, cum gestionează conflictele sau cum răspund la provocări emoționale.

Un portofoliu poate include lucrări de artă, eseuri, proiecte sau alte creații ale elevilor care reflectă dezvoltarea lor socio-emoțională. Acest instrument oferă o perspectivă longitudinală asupra evoluției lor și poate arăta schimbările pe termen lung în abilitățile și perspectivele lor.

Elevii pot fi implicați în procesul de autoevaluare a abilităților lor socio-emoționale, contribuind astfel la dezvoltarea conștienței de sine și a capacității de auto-reflecție. Ei pot ține registre sau jurnale în care înregistrează experiențele, sentimentele și observațiile personale referitoare la dezvoltarea lor emoțională și socială. În unele situații, poate fi utilă efectuarea unei evaluări a dezvoltării socio-emoționale la nivel de grup, pentru a identifica tendințe și modele generale într-o clasă sau școală. Acest proces poate contribui la dezvoltarea unor strategii adecvate de predare și intervenție.

Selectarea instrumentelor de evaluare trebuie să țină cont de obiectivele specifice ale programului educațional și de nevoile elevilor. Este important să se folosească o abordare echilibrată care să includă o varietate de instrumente pentru a obține o imagine completă a dezvoltării socio-emoționale a elevilor. Acest lucru poate furniza informații valoroase pentru a îmbunătăți metodele de predare și pentru a ajuta la progresul lor în acest domeniu important. Colectarea datelor cu privire la abilitățile socio-emoționale ale elevilor este un proces esențial în educația lor. Elevii pot fi

implicați într-o serie de activități și proiecte care le permit să își dezvolte și să își demonstreze abilitățile în această sferă.

Un mod eficient de a colecta date despre abilitățile socio-emoționale ale elevilor este prin intermediul activităților practice, cum ar fi jocurile de rol. Aceste jocuri permit elevilor să exploreze și să înțeleagă aspecte complexe ale interacțiunilor sociale, precum empatia, comunicarea și rezolvarea conflictelor. În timpul acestor activități, profesorii pot observa comportamentul și reacțiile elevilor și pot nota modul în care aceștia gestionează situațiile sociale.

Proiectele de grup sunt o altă modalitate excelentă de a colecta date. În cadrul unor astfel de proiecte, elevii trebuie să colaboreze, să comunice și să rezolve probleme împreună. Evaluarea contribuției fiecărui elev și a modului în care interacționează cu colegii lor poate oferi indicii valoroase cu privire la abilitățile lui socio-emoționale.

Exercițiile de dezvoltare personală, cum ar fi ședințele de consiliere sau de grup, pot ajuta, de asemenea, la colectarea de date. Într-un mediu mai intim, elevii pot discuta deschis despre sentimentele și stările lor emoționale, iar profesorii sau consilierii pot oferi ghidare și sprijin individualizat.

Pe lângă activitățile deja menționate, sondaje, observații și discuții cu elevii completează colectarea datelor despre abilitățile socio-emoționale. Colectarea trebuie să fie continuă și să permită intervenții personalizate pentru dezvoltarea acestor abilități vitale.

Analiza datelor colectate privind dezvoltarea competențelor socio-emoționale este esențială în educație și în dezvoltarea personală. După adunarea informațiilor, trebuie să efectuăm o analiză atentă pentru a înțelege progresul și nevoile individuale ale elevilor.

Evaluarea calitativă a comportamentelor și a atitudinilor observate în timpul activităților este un aspect important. Acest lucru oferă o imagine profundă despre cum elevii gestionează și răspund la situații emoționale și sociale. În plus, datele din chestionarele sau autoevaluările completate de elevi pot oferi o perspectivă importantă. Acestea pot furniza informații despre percepțiile și conștientizarea personală a elevilor cu privire la abilitățile lor socio-emoționale. Prin compararea acestor autoevaluări cu observațiile profesorilor, se poate obține o imagine mai cuprinzătoare a dezvoltării lor.

După colectare și evaluare, următorul pas important este interpretarea datelor. Acest proces implică identificarea modelelor și tendințelor în date, precum și identificarea elevilor care pot necesita sprijin suplimentar. Pe baza acestor informații, se pot dezvolta strategii și intervenții personalizate pentru consolidarea și îmbunătățirea abilităților socio-emoționale ale fiecărui elev.

Analiza datelor despre competențele socio-emoționale este un proces continuu, pentru dezvoltarea și pentru ăregătirea elevilor pentru succes în viață. Este un instrument esențial pentru educatori și pentru consilieri, ajutându-i să ghideze și să susțină dezvoltarea socio-emoțională a tinerilor.

Feedback-ul și raportarea sunt componente esențiale ale procesului de dezvoltare a competențelor socio-emoționale ale elevilor. Acestea asigură o comunicare eficientă între elevi, părinți și profesori și contribuie la înțelegerea și îmbunătățirea abilităților socio-emoționale ale fiecărui elev.

Feedback-ul individual le oferă elevilor oportunitatea de a înțelege mai bine modul în care se descurcă în domeniul competențelor socio-emoționale. Profesorii pot evidenția punctele lor tari, apreciind eforturile și progresele înregistrate. De asemenea, pot oferi sugestii constructive pentru îmbunătățire, ajutându-i să identifice zonele în care pot „crește” și să dezvolte noi abilități. Acest feedback personalizat îi motivează pe elevi să se angajeze în dezvoltarea lor socio-emoțională și să își asume responsabilitatea pentru creșterea lor personală.

Rapoartele de evaluare pentru părinți și profesori sunt la fel de importante. Acestea furnizează informații cuprinzătoare cu privire la progresul elevilor în dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Părinții pot înțelege mai bine nevoile și realizările copiilor lor și pot colabora mai eficient cu școala pentru a sprijini dezvoltarea lor. Profesorii pot utiliza rapoartele pentru a adapta instrucțiunile și intervențiile, asigurându-se că fiecare elev primește sprijinul de care are nevoie. Feedback-ul individual și raportarea sunt instrumente esențiale pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Acestea facilitează comunicarea, motivarea și îmbunătățirea constantă a abilităților socio-emoționale ale elevilor, contribuind la pregătirea lor pentru succes în viață.

Dezvoltarea unui plan de îmbunătățire personalizat pentru fiecare elev în funcție de datele colectate și analizate este un pas important în procesul de cultivare a abilităților socio-emoționale și a dezvoltării personale. Acest

plan oferă o cale structurată și adaptată individual pentru a ajuta fiecare elev să își dezvolte competențele în această sferă esențială.

Planul de îmbunătățire poate fi alcătuit în funcție de nevoile specifice ale fiecărui elev. Prin analiza datelor, se pot identifica punctele forte și punctele slabe ale fiecărui elev în ceea ce privește competențele socio-emoționale. De exemplu, un elev ar putea avea nevoie de îmbunătățire în gestionarea conflictelor, în timp ce altul ar putea avea nevoie de dezvoltare a empatiei sau a abilităților de comunicare.

Planul poate include activități specifice care vizează consolidarea abilităților identificate ca fiind în dezvoltare. Aceste activități pot varia de la exerciții de role-play pentru a practica rezolvarea conflictelor, până la exerciții de dezvoltare a empatiei sau de dezvoltare personală. De asemenea, se pot implica sesiuni de consiliere sau de grup pentru a oferi sprijin și ghidare individualizate.

Un aspect al acestui plan este monitorizarea și evaluarea continuă a progresului elevilor. Pe măsură ce participă la activitățile prevăzute în plan, poate fi urmărit progresul lor și pot fi făcute ajustările, atunci când este necesar. Acest proces iterativ asigură că elevii fac pași reali către dezvoltarea competențelor socio-emoționale și că planul lor de îmbunătățire rămâne relevant și eficient. Dezvoltarea unui plan de îmbunătățire personalizat reprezintă un angajament esențial pentru educație și pentru dezvoltarea elevilor. Aceasta le oferă instrumentele și sprijinul necesare pentru a se descurca eficient, cu succes, în lumea complexă a relațiilor interpersonale și a emoțiilor, contribuind la pregătirea lor pentru viață și la asigurarea succesului pe termen lung.

Monitorizarea continuă este un aspect vital în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, deoarece această dezvoltare este un proces evolutiv, pe termen lung. Pentru a ne asigura că elevii dobândesc abilități socio-emoționale esențiale și că aceste abilități se îmbunătățesc în timp, este necesar să se implementeze o abordare sistematică de urmărire a performanțelor și de evaluare.

O parte importantă a monitorizării continue constă în colectarea datelor relevante și în actualizarea permanentă a informațiilor despre progresul fiecărui elev. Aceasta poate include observații ale profesorilor, autoevaluările elevilor, rezultatele din activitățile practice și altele. Datele

colectate pot oferi o imagine detaliată a evoluției competențelor socio-emoționale ale elevilor.

Monitorizarea continuă permite identificarea și intervenția promptă în cazul în care apare nevoie de sprijin suplimentar. Dacă un elev întâmpină dificultăți în gestionarea emoțiilor sau a relațiilor sociale, acesta poate beneficia de intervenții individualizate sau de activități de dezvoltare a competențelor specifice. Monitorizarea periodică asigură că aceste intervenții sunt eficiente și că progresul este înregistrat. Monitorizarea continuă ajută la evaluarea eficacității programelor de dezvoltare socio-emoțională la nivelul întregii școli sau al instituției de învățământ. Se pot identifica tendințe și modele la nivelul grupurilor de elevi, ceea ce poate ghida luarea deciziilor cu privire la ajustarea curriculumului sau a resurselor disponibile. Este o componentă esențială în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor.

Procesul de evaluare a dezvoltării socio-emoționale în educație este un element esențial pentru formarea elevilor ca indivizi echilibrați și realizați pe termen lung. Acest proces, care implică acțiuni de colectare și analiză a datelor, de dezvoltare a planurilor personalizate și de monitorizare continuă, oferă o imagine de ansamblu asupra progresului elevilor dincolo de performanțele academice. Evaluarea dezvoltării socio-emoționale recunoaște importanța abilităților sociale și emoționale în viața unui elev.

Prin intermediul acestui proces de evaluare, fiecare elev primește sprijin personalizat pentru a-și dezvolta abilitățile socio-emoționale. Planurile de îmbunătățire adaptate necesităților individuale îi ajută să se concentreze pe dezvoltarea lor specifică. Acest sprijin este vital, deoarece elevii pot să se confrunte cu diverse provocări sociale și emoționale în timpul parcursului lor școlar și ulterior, în viața socială.

Capitolul III.
ROLUL FACTORILOR EDUCAȚIONALI ÎN PROCESUL DE DEZVOLTARE SOCIO-EMOȚIONALĂ A ELEVILOR CU PĂRINȚI EMIGRANȚI

III.1. Influența factorilor educaționali asupra dezvoltării elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți

„Factor educațional/ educativ – element, variabilă, condiție, împrejurare, instituție, organizație, comunitate etc. care influențează acțiunile, procesele și fenomenele educaționale, formarea și dezvoltarea omului" afirmă Bocoș et al. (2016, p. 208).

Domeniul educației se situează într-un context complex, întrucât prin educație ne propunem să catalizăm expansiunea cunoștințelor, dezvoltarea abilităților și modelarea atitudinilor elevilor, pregătindu-i pentru a face față provocărilor și oportunităților ce se ivesc în existență. Un principiu fundamental în cadrul acestui proces educativ, care indică eficacitatea sa, constă în impactul complex al factorilor educaționali. Această influență se materializează prin utilizarea variată a metodelor didactice, a strategiilor de predare și a contextelor de învățare, toate adaptate cu atenție pentru a răspunde nevoilor individuale ale fiecărui elev. Factorii educaționali au o influență semnificativă asupra dezvoltării elevilor din ciclul primar. Această perioadă de învățământ este esențială pentru fundamentarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor care îi vor ghida pe elevi în viață.

Factori educaționali care pot influența dezvoltarea elevilor din ciclul primar sunt: calitatea cadrelor didactice, metodele de predare, curriculumul și materialele educaționale, mediul școlar și resursele.

Calitatea cadrelor didactice joacă un rol central în educația primară. Calitatea și abilitățile lor de predare pot influența în mod direct învățarea și dezvoltarea elevilor. Profesorii empatici, pasionați și bine pregătiți pot inspira elevii să își dezvolte interesul pentru învățare.

Metodele de predare variate și interactive pot stimula imaginația și gândirea critică a elevilor. O abordare adaptată la stilurile individuale de învățare poate sprijini dezvoltarea completă, armonioasă, a fiecărui copil.

Un curriculum riguros și materialele educaționale corespunzătoare vârstei au potențialul de a cultiva o înțelegere temeinică a conținuturilor. Aceste resurse trebuie să fie nu numai adecvate în termeni de nivel de complexitate, dar și să capteze interesul elevilor, să genereze entuziasm, stârnindu-le curiozitatea și dorința de explorare.

Mediul școlar caracterizat de atmosferă pozitivă, securitate și stimuli poate exercita o influență semnificativă asupra progresului socio-emoțional al elevilor. Disponibilitatea de resurse, cum ar fi biblioteci cu un conținut bogat și facilități pentru activități în afara programului școlar, poate adăuga un plus de valoare experienței educaționale a acestora.

Implicarea activă a părinților și a familiei în procesul educațional al copiilor deține o importanță vitală. Părinții care furnizează sprijin emoțional constant, susțin o comunicare deschisă și oferă încurajări, pot avea un impact semnificativ asupra performanțelor academice ale copiilor.

Prin susținerea incluziunii și prin respectarea diversității culturale, etnice și socio-economice, elevii își dezvoltă abilități de toleranță, empatie și comunicare. Această interacțiune pozitivă îi pregătește pentru un mediu pozitiv, cultivând înțelegerea și cooperarea într-o societate diversificată.

Evaluarea și feedback-ul adecvat pot modela încrederea și motivația elevilor în învățare. Prin evaluări corecte și feedback constructiv, se încurajează îmbunătățirea continuă a abilităților. Această abordare consolidează dorința de a progresa și de a se dezvolta constant (Roman & Dughi, 2007).

Integrarea tehnologiei în procesul de învățare poate spori interactivitatea și accesul la resurse variate. Cu toate acestea, utilizarea tehnologiei ar trebui să fie echilibrată și bine gestionată.

Colaborarea școlii cu comunitatea locală adaugă o dimensiune practică în procesul de învățare și stimulează dezvoltarea abilităților vitale. Prin interacțiunea cu mediul înconjurător, elevii își pot dezvolta competențe practice și sociale esențiale pentru succesul în viață (Roman, 2014).

Cultivarea abilităților sociale și emoționale, precum și învățarea rezolvării conflictelor, comunicării eficiente și gestionării emoțiilor, poate conduce la o dezvoltare armonioasă a personalității. Aceste competențe

esențiale sprijină echilibrul emoțional și relațiile sănătoase, contribuind la formarea unor indivizi armonios dezvoltați.

Instituțiile organizaționale din cadrul comunităților educaționale, care interacționează direct cu școala, în conformitate cu diverse relații contractuale, includ familia/ comunitatea părinților, agenții economici, instituțiile politice, entitățile culturale și biserica, așa cum a fost descris de Cristea (2000, p. 416).

Acești factori educaționali exercită o acțiune comună, pentru a crea o experiență educațională bogată și echilibrată în ciclul primar, având un impact profund asupra dezvoltării cognitive, sociale și emoționale a elevilor (Roman & Balaş, 2014).

III.1.1. Familia

De-a lungul istoriei îndepărtate, instituția familiei a fost prezentă, adaptându-se particularităților fiecărei societăți. Aceasta reprezintă rădăcina celor mai solide legături dintre indivizi, în special între părinți și copii. Familia este cea care introduce primul model cultural, normele și valorile, care, ulterior, stau la baza influenței altor factori educaționali și sociali.

Voinea (1993) afirmă că familia poate fi interpretată în două moduri distincte. Pe plan juridic, este un grup cu drepturi și responsabilități definite de acte legale, pe plan sociologic, este o formă particulară de comunitate umană formată prin căsătorie, însemnând persoane unite prin legături de sânge, relații fizice, psihologice, morale și economice, împreună cu interese și aspirații comune.

În Dicționarul de psihologie, familia este definită ca „un grup de indivizi uniți prin legături transgeneraționale și interdependente privind elementele fundamentale ale vieții" – Doron et al. (2007, p. 316), în Dicționarul de pedagogie ca un „grup de persoane legate nemijlocit prin înrudire de sânge sau prin căsătorie" – Schaub et al. (2001, p. 107).

În terminologia teologiei ortodoxe, familia este caracterizată drept o relație umană unică, distinctă de alte forme de asocieri, cu un scop misionar în care se formează viitoarele generații de membri ai comunității religioase, potrivit lui Bria (1994).

Sillamy (1996, p. 125) afirmă că „familia este o instituție socială bazată pe sexualitate și pe tendințele materne și paterne, a cărei formă variază de la o cultură la alta."

Catalano et al. (2020, p. 646) arată că: „Analizată diacronic, subliniem faptul că familia a cunoscut diferite forme, de la existența unor comunități mai mari alcătuite din familii-nucleu la familia mică, apărută în zorii industrializării, în care coabitau două generații, iar mai apoi apariția famililor monoparentale."

Familia, ca prim mediu educațional, influențează decisiv dezvoltarea personalității copilului din perspectivă cognitivă, morală, estetică, afectiv și fizică. Astfel, majoritatea informaților și a cunoştințelor legate de plante, de animale, de obiecte, de fenomene, de meserii, dar și formarea și dezvoltarea unor deprinderi de bază: morale, igienice, civice, comportamentale și formarea trăsăturilor de caracter etc., sunt datorate educației din familie.

Mitrofan et al. (1991), afirmă că trăsăturile esențiale ale familiei includ: prezența unui număr specific de indivizi, rezultat al actului juridic, respectarea obligațiilor și drepturilor definite legal de către membrii familiei, stabilirea de conexiuni interpersonale biologice, psihologice și morale; crearea unui mediu psihosocial autentic, aderarea la norme și reguli interne pentru conduită; organizarea structurală cu roluri și sarcini familiale distribuite și îndeplinirea de funcții în contextul societății.

„Structura familiei vizează caracteristicile permanente ale familiei considerată în ansamblul ei și pe care nu le identificăm la membrii acesteia. Conceptul de structură are două semnificații care, la rândul lor, cuprind mai multe elemente componente" afirmă Voinea (1993, p. 32).

Ca entitate socială primară, familia aderă la o structură ce poate fi evaluată: cantitativ și calitativ.

Din punct de vedere cantitativ, familia cuprinde numărul de membri al familiilor extinse și nucleare, structura generată se stabilește în funcție de tipul de societate, de durata medie de viață și de vârsta la care s-a realizat căsătoria, putând coexista multiple generații, statusuri și funcții familiale: soț, soție, părinte, copil, bunic, nepot.

Familia evaluată calitativ, implică divizarea rolurilor în cadrul ei și modalități de exercitare a autorității care include capacități de elaborare a normelor și valorilor esențiale pentru funcționarea familiei, fie prin

impunere, fie prin consens, atât în relația verticală între generații distincte, cât și în cea orizontală, între membrii aceleiași generații.

Participarea părinților și a familiei în educația copiilor reprezintă un factor esențial în asigurarea unei experiențe educaționale complete și bogate. Atunci când părinții se implică activ în viața școlară a copiilor lor, aceasta poate avea efecte pozitive semnificative asupra succesului școlar al acestora.

Oferind sprijin emoțional constant, părinții creează un mediu sigur și încrezător pentru copii. Aceasta înseamnă să fie disponibili pentru a asculta preocupările și întrebările copiilor, să-i încurajeze să-și exprime gândurile și să le ofere susținere în momentele dificile. Un astfel de sprijin nu doar că le consolidează încrederea în ei înșiși, ci îi ajută și să gestioneze mai bine stresul și anxietatea legate de școală.

Comunicarea deschisă între părinți și copii joacă un rol fundamental în înțelegerea progresului școlar. Fiind la curent cu activitățile școlare, părinții pot interveni prompt pentru a oferi ajutor sau pentru a rezolva eventuale dificultăți. De asemenea, discuțiile regulate pot ajuta la identificarea intereselor și aptitudinilor copiilor, ceea ce poate ghida alegerile educaționale și profesionale pe termen lung.

Încurajarea este o componentă cheie a implicării părinților în educația copiilor. Prin stimularea interesului, prin recunoașterea eforturilor și a reușitelor, părinții pot întări motivația copiilor pentru învățare. Aceasta îi poate îndemna să-și depășească limitele și să se implice activ în diverse activități școlare.

Prin urmare, legătura strânsă dintre părinți și educația copiilor reprezintă o sursă de sprijin neprețuită în parcursul lor școlar. Implicarea părinților nu doar că consolidează învățarea, dar poate contribui și la dezvoltarea unei stime de sine sănătoase, a unei atitudini pozitive față de școală și la pregătirea lor pentru provocările viitoare.

Parteneriatul școală-familie este un concept care descrie colaborarea strânsă și comunicarea deschisă între școală și familie pentru a susține dezvoltarea academică și personală a elevilor.

Implicarea activă a părinților sau a membrilor familiei în viața școlară a copiilor are un impact semnificativ asupra rezultatelor academice ale acestora. Când părinții sunt prezenți în educația copiilor, aceștia au tendința de a obține note mai bune și de a performa mai bine în testele standardizate. Acest lucru se datorează în parte faptului că părinții pot oferi ajutor

suplimentar la teme, pot răspunde întrebărilor și pot susține procesul de învățare acasă.

Implicarea familiei în educație este esențială pentru succesul și dezvoltarea copiilor în mediul școlar și dincolo de el. Aceasta aduce o serie de beneficii, inclusiv rezultate academice îmbunătățite, dezvoltare socială și emoțională sănătoasă, prevenirea abandonului școlar și creșterea stimei de sine și a motivației. Colaborarea strânsă dintre școală și familie, bazată pe comunicare deschisă și implicare activă, contribuie la crearea unui mediu educațional stimulant și susținător pentru copii.

III.1.2. Școala

Cristea (2000, p. 416) spune că „școala, reprezentată prin: grădinițe, școli primare, școli gimnaziale, școli profesionale, școli speciale, grupuri școlare, licee, colegii universitare, universități, unități de instruire permanentă (recurentă, reciclare, perfecționare), unități de învățământ conexe (centre, cabinete de asistentă psihopedagogica a elevilor, a cadrelor didactice, a părinților; centre, cabinete logopedice, case ale copiilor și elevilor).”

Școala este o instituție educațională formală și organizată, concepută pentru a oferi instruire și educație copiilor și tinerilor. Scopul principal al școlii este să ofere un mediu în care elevii să învețe, să dobândească cunoștințe și să dezvolte abilități, pentru a-i pregăti pentru viața în societate și pentru a le oferi oportunități de dezvoltare personală și profesională.

Datorită faptului că funcționează ca o organizație dedicată învățării și generării de cunoștințe, școala se caracterizează prin anumite trăsături distincte. Cea mai semnificativă dintre acestea este prezența și interconectarea a două activități fundamentale, care sunt simultan diferite și interdependente.

Prima dintre aceste activități este gestionarea și administrarea, unde se îmbină elemente specifice birocrației cu cele ce țin de dezvoltarea organizațională. Această dimensiune se concentrează pe conducerea și administrarea școlii, inclusiv asupra structurilor care reglementează activitatea profesorilor, precum și asupra statutului și rolului lor în cadrul instituției.

A doua activitate esențială este cea pedagogică și educațională, reglementată de reguli derivate din caracterul proceselor de predare-învățare. Aceasta implică interacțiuni specifice între elevi și profesori, cu accent pe transmiterea și asimilarea cunoștințelor și a domeniilor științifice în mediul școlar.

Optimizarea calității educaționale prin îmbunătățirea performanțelor elevilor este un proces deosebit de complex, în care conducerea școlii reprezintă doar unul dintre factorii implicați. Pentru a obține rezultate semnificative în acest domeniu, trebuie să luăm în considerare mai mulți factori interconectați. Managerul școlii nu reprezintă singura piesă în această ecuație. Această abordare implică elevii, profesorii și părinții lor, precum și dorința de a atinge excelența și a se perfecționa. Reușita acestui proces necesită implicarea colectivă a tuturor cadrele didactice, fără de care rezultatele pozitive nu ar putea fi obținute. Asumarea rolului de educator într-o comunitate școlară în care ambiția pentru excelentă este o preocupare constantă se realizează prin intermediul comunicării eficiente, cooperării și colaborării între colegi.

În această perspectivă de analiză a școlii ca o entitate generatoare de practici sociale, este necesar să investigăm în profunzime funcționarea instituțională a școlii, rezultatele academice ale elevilor, abordarea profesională a personalului, rezultatele finale ale procesului de educație, precum și cum se leagă aceste rezultate de contextul socio-economic al comunității, al zonei sau al unei entități administrative mai largi. Nu în ultimul rând, trebuie „să evaluăm eficacitatea socială a procesului de formare a elevilor și modul în care aceștia sunt cu succes integrați în societate”, spune Guzgan (2003, p. 282).

Marzano (2013) subliniază faptul că diversificarea activităților educaționale poate crește înțelegerea și reținerea informațiilor, precum și motivarea elevilor.

Rolul școlii în diversificarea activităților educaționale este de a crea un mediu propice pentru varietate și individualizare. Școala trebuie să devină un loc în care se promovează învățarea activă, explorarea și dezvoltarea personală.

Echipa multidisciplinară în activitățile școlii reprezintă o coaliție de experți din diferite domenii care colaborează pentru a susține nevoile educaționale și dezvoltarea cuprinzătoare a elevilor. Aceasta include

profesori, psihologi şcolari, asistenţi sociali, terapeuţi ocupaţionali, logopezi, consilieri şcolari.

Echipa multidisciplinară efectuează evaluări complete, acoperind aspecte academice, cognitive, sociale și emoționale. Prin teste, fișe de observații și interviuri, se obține o perspectivă detaliată. Planurile individualizate se formează pe baza acestor date, cuprinzând obiective și strategii personalizate. Implementarea este o colaborare pentru abordarea nevoilor, dezvoltând abilități academice, emoționale și sociale.

Comunicarea și colaborarea sunt coloana vertebrală a echipei multidisciplinare. Membrii echipei lucrează împreună pentru a împărtăși informații relevante despre elevi și pentru a dezvolta strategii comune de lucru. Aceasta implică ședințe periodice de planificare și evaluare, discuții deschise despre progresul elevilor și schimbul de idei și resurse. Comunicarea eficientă și colaborarea între specialiști face ca nicio nevoie sau problemă să nu rămână neglijată.

Progresul elevilor este supravegheat în mod regulat de către echipa multidisciplinară. Acest lucru implică colectarea de date suplimentare, observații și evaluări pentru a determina eficacitatea intervențiilor. Dacă este necesar, planurile individuale sunt ajustate pentru a răspunde schimbărilor în nevoile elevilor. Prin evaluarea continuă, echipa se asigură că intervențiile sunt adaptate în funcție de evoluția fiecărui elev și că aceștia progresează în direcția dorită.

Echipa multidisciplinară aduce numeroase beneficii educaționale și de dezvoltare a elevilor. Elevii primesc suport și instruire adaptată nevoilor și nivelurilor lor individuale, ceea ce maximizează șansele de succes. Colaborarea dintre specialiști permite identificarea și rezolvarea mai rapidă a problemelor, asigurând că nicio nevoie nu este neglijată. Echipa asigură o abordare comprehensivă, luând în considerare aspectele cognitive, sociale, emoționale și comportamentale ale elevilor. Acest lucru contribuie la dezvoltarea lor ca indivizi în toate aspectele. Echipa multidisciplinară este esențială pentru gestionarea diversității elevilor, inclusiv a celor cu nevoi speciale sau din medii culturale variate. Ea promovează incluziunea și susține toți elevii în procesul educațional.

Echipa multidisciplinară joacă un rol vital în dezvoltarea educațională și personală a elevilor. Aceasta aduce o abordare cuprinzătoare și

personalizată în școală, asigurând că fiecare copil are oportunitatea de a atinge potențialul său maxim într-un mediu educațional incluziv și suportiv.

În școală, echipa multidisciplinară reprezintă un cadru esențial pentru dezvoltarea educațională. Aceasta integrează expertiza din diverse domenii pentru a susține dezvoltarea holistică a elevilor și pentru a răspunde eficient nevoilor lor individuale. Prin colaborare și comunicare strânsă, echipa multidisciplinară devine un catalizator pentru îmbunătățirea sistemului educațional.

III.1.3. Actorii socio-economici și culturali

Într-o lume în continuă schimbare, actorii socio-economici și culturali joacă un rol important în modelarea societăților noastre. Acești actori includ educația formală, organizații non-guvernamentale, părinții, comunitățile locale și instituțiile culturale.

Școala este mult mai mult decât o instituție academică; este un teren fertil pentru dezvoltarea socială și culturală a elevilor, iar în acest demers, actorii socio-economici și culturali au un rol fundamental. Ei influențează dezvoltarea socială a elevilor, aducând în discuție definiții ale unor autori de referință, termeni științifici relevanți și citate din cărți de specialitate.

Orice entitate, organizație sau individ pot exercita o influență semnificativă asupra dezvoltării sociale și culturale a elevilor prin interacțiunile din mediul școlar. Acești actori pot include profesori, părinți, organizații neguvernamentale, instituții culturale și comunități locale. Procesul prin care școala și factorii externi încurajează dezvoltarea abilităților sociale, relaționale și etice ale elevilor, contribuind astfel la formarea de cetățeni responsabili și empatici.

Organizațiile Neguvernamentale (ONG), comunitatea locală și instituțiile culturale au un impact semnificativ în dezvoltarea socială și culturală a elevilor. Acești actori aduc cu ei resurse, experiențe și oportunități care contribuie la formarea unor indivizi conștienți, empatici și deschiși către lumea din jurul lor. Prin colaborarea eficientă între școală și acești actori externi, se poate crea un mediu educațional bogat și diversificat, care să sprijine dezvoltarea holistică a tinerilor.

Actorii socio-economici și culturali au un impact profund asupra dezvoltării sociale a elevilor în școală. Prin interacțiunile și contribuțiile lor,

acești actori influențează formarea unei generații de tineri pregătiți să devină cetățeni responsabili, empatici și conștienți de rolul lor într-o societate în continuă schimbare. Cu o colaborare eficientă și susținută între acești actori, școala poate deveni un mediu propice pentru dezvoltarea armonioasă a tinerilor și pentru promovarea valorilor sociale și culturale.

III.1.3.1. Instituțiile culturale

Instituțiile culturale, cum ar fi biserica, muzeele, bibliotecile și galeriile de artă, oferă oportunități inestimabile de învățare culturală și de dezvoltare personală pentru elevi. Ele contribuie la îmbogățirea cunoașterii elevilor despre artă, istorie și tradițiile culturale, încurajându-i să exploreze diversitatea culturală. Elevii au oportunitatea de a experimenta arta, istoria și cultura în moduri interactive și imersive. Aceste experiențe îi încurajează să își dezvolte gusturile și să își aprofundeze interesul pentru aspecte culturale variate.

Vizitele la instituțiile culturale stimulează gândirea critică și interpretarea. Elevii sunt încurajați să pună întrebări și să exploreze perspective multiple asupra operei de artă sau asupra evenimentului istoric.

Instituțiile culturale promovează înțelegerea diversității culturale. Elevii învață să aprecieze și să respecte diferențele culturale și să își dezvolte competențe interculturale.

Biserica, în calitate de actor educațional și de agent social, se implică atât direct, cât și indirect în activități didactice formale sau nonformale, contribuind astfel la atingerea obiectivelor educaționale. Biserica și școala împărtășesc valori fundamentale. Biserica a avut un impact semnificativ în dezvoltarea educației, în conservarea culturii naționale, a tradițiilor și a limbii. În contextul pedagogiei contemporane, agentul social, în condiții contractuale sau consensuale, susține funcțiile educaționale prin intervenții organizate în formarea și dezvoltarea personalității umane.

În opinia lui Cristea et al. (1998), biserica acționează ca un factor educativ puternic, capitalizându-și resursele tradiționale pedagogice pentru a modela profilul moral-religios al elevilor. Este esențial să se stabilească sinergii cu alți agenți educaționali, precum școala, familia și mass-media. În plus, modalitățile de transmitere a conținuturilor cu conotații religioase necesită definire și implementare adecvată.

„Influența educativă a bisericii se realizează prin intermediul orelor de religie desfășurate în școală, prin slujbele divine din cadrul lăcașelor de cult și prin activitățile caritabile organizate la nivel de societate. Astfel, biserica contribuie la instituirea unui proces de educație sistematică, explicită, din perspectiva valorilor morale și spirituale proprii religiei", spun Serdeșniuc et al. (2018, p. 5).

În ceea ce privește interacțiunea dintre biserică și educație, în decursul primei jumătăți a secolului XX, Narly (1996) consideră că biserica manifestă o dorință de extindere care, atunci când nu este gestionată corespunzător și mai ales când relaționează cu educația, poate conduce la erori ce se întorc împotriva sa. În ciuda tendinței bisericii de a-și întări dimensiunea educațională prin transmiterea de cunoștințe, statul are responsabilitatea de a indica direcția care comunică mai direct și mai profund cu sufletul; experiența spirituală.

După cum spune Popovici (1998), biserica, în calitate de factor educațional, își poate realiza scopul educativ, cu succes, numai prin adoptarea unei abordări fundamentate teoretic, evitând să se bazeze pe metode educaționale create doar empiric. De asemenea, limbajul informațional folosit trebuie să fie de înaltă calitate și să reflecte în mod corespunzător conținuturile educative.

III.1.3.2. Mass-media

Mass-media reprezintă un factor educațional informal, inserat în cadrul social, familial și educațional, având potențialul de a extinde și de a multiplica cunoștințele, într-o eră în care accesul la informație este mai facil ca niciodată. În contextul în care elevilor li se permite un acces fără precedent la tehnologii moderne, rolul mass-mediei devine tot mai vital în peisajul educațional. Rapiditatea cu care informațiile se răspândesc în lumea de azi contribuie la transformarea condițiilor în care se desfășoară procesul educativ. Educația mediatică se desfășoară într-un mod neformal și difuz, în timpul liber și în spații non-instituționale, facilitând diseminarea mesajelor complexe și accesibile din punct de vedere al informației.

După cum spune Albulescu (2003), mass-media are un rol educativ prin transmiterea valorilor, atitudinilor și prin prezentarea unor modele comportamentale specifice funcției sale educative. Prin aceasta, informațiile

și experiențele oferite de mijloacele de comunicare pot fi folosite pentru a atinge scopurile educaționale propuse de școală.

O problematică poate consta în calitatea educațională a mesajelor transmise prin intermediul vizualului, auditivului etc., având în vedere extinderea impactului mass-mediei în societatea actuală și influența sa persuasivă asupra individului. Ca urmare, instituțiile școlare trebuie să inițieze măsuri pentru a îndruma elevii în selectarea informațiilor, bazată pe discernământul lor, prin analize critice selective. Scopul este să îi ajute să nu accepte pasiv informațiile cu care vin în contact vizual sau auditiv, ci să le examineze cu grijă.

„Chiar dacă valoarea educativă a multora dintre mesajele mediatice este recunoscută, constatăm că în practica didactică școlară actuală conținutul lor nu este suficient valorificat, mass-media acționând în scop educativ mai degrabă în afara și paralel cu învățământul propriu-zis", după cum afirmă Albulescu (2003, p. 24).

Televiziunea, radioul, presa scrisă și noile media electronice, cum ar fi Internetul și multimedia, au un impact semnificativ asupra formării și dezvoltării personalității elevilor. Prin capacitatea lor de a procesa și disemina informații în mod constant, aceste mijloace de comunicare influențează modul în care elevii se dezvoltă. Ca resurse pedagogice dinamice, mass-media joacă un rol esențial în atingerea obiectivelor educaționale, oferind o sursă aparent nelimitată de informații actualizate.

III.1.3.3. Organizații nonguvernamentale

Organizațiile neguvernamentale reprezintă entități aflate în afara autorității statului, neaparținând sectorului public, ci făcând parte din societatea civilă. Organizațiile neguvernamentale (ONG-uri) joacă un rol esențial în promovarea dezvoltării sociale și reducerea inegalităților în mediul școlar. Aceste organizații aduc cu ele resurse suplimentare și expertiză în abordarea nevoilor sociale ale elevilor.

ONG-urile influențează pozitiv dezvoltarea socială a tinerilor și dezvoltă programe specializate care vizează dezvoltarea personală a elevilor. Aceste programe pot include ateliere de dezvoltare a abilităților sociale, sesiuni de consiliere pentru gestionarea stresului și a anxietății,

precum și programe de dezvoltare a abilităților de viață, cum ar fi gestionarea banilor sau planificarea carierei.

Ele furnizează servicii de consiliere și sprijin individualizat pentru elevii care se confruntă cu dificultăți sociale sau emoționale. Această intervenție ajută la identificarea problemelor specifice ale elevilor și la oferirea unui cadru de sprijin și de îndrumare. Se concentrează, adesea, pe reducerea inegalităților sociale în educație. Ele oferă suport financiar sau material pentru elevii defavorizați, asigurându-se că toți elevii au acces la resurse educaționale și oportunități egale. Aduc în școală elemente de educație non-formală, care pot fi mai interactive și atrăgătoare pentru elevi. Aceste activități pot include ateliere artistice, excursii educaționale și proiecte de voluntariat în comunitate.

Printre acțiunile desfășurate se numără facilitarea întâlnirilor cu figuri notabile din lumea culturală și socială, furnizând elevilor modele inspiraționale de educație prin experiențe de viață de înaltă calitate. Sunt promovate ateliere pentru a încuraja gândirea inovatoare și stimularea creativității tinerilor, darv și evenimente culturale și științifice, precum concerte, teatru, vizite la muzee, festivaluri, expoziții și conferințe. Se oferă consiliere și orientare profesională elevilor, precum și cursuri pentru a doua șansă, urmărindu-se dezvoltarea personală și educația comunitară: democrație, interculturalitate și cultură politică. Se utilizează tehnici de învățare hibride, integrate, cursuri tradiționale și online. Organizațiile neguvernamentale, conform Metodologiei de acreditare a programelor de formare continuă în învățământul preuniversitar (Art. 14.1), pot contribui la formarea continuă a personalului didactic, sprijinind pregătirea, perfecționarea și dezvoltarea lor profesională.

În implementarea programelor de educație nonformală inițiate de ONG-uri pentru elevi, profesorii reprezintă un sprijin important, iar instituțiile școlare trebuie să ofere un spațiu destins si deschis interacțiunilor prin care elevii au prilejul să își dezvolte abilități de viață, de comunicare, de lucru în echipă și pot deveni mai implicați si mai responsabili social.

Organizațiile neguvernamentale reprezintă piloni fundamentali ai implicării civice și educaționale, având un impact profund în dezvoltarea societății și a indivizilor. Prin inițiativele lor variate, de la modele de educație prin experiență și activități culturale, până la furnizarea de formare continuă pentru personalul didactic, aceste organizații contribuie esențial la crearea

unui mediu în care învățarea, dezvoltarea personală și angajamentul social se împletesc armonios, promovând o societate mai conștientă și evoluată.

III.2. Cadrul normativ privind colaborarea factorilor educaționali pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți

Migrația părinților, o fenomenologie complexă de natură socială și economică, necesită o abordare meticuloasă, întrucât poate exercita influențe considerabile asupra copiilor implicați în această tranzacție socială. În vederea prevenției acestui context, factorii educaționali îndeplinesc un rol semnificativ în corelarea echilibrată a dezvoltării atât pe dimensiunea socială, cât și pe cea emoțională.

Familia, în calitate de factor educațional, deține un rol central și semnificativ în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți. Ea constituie primul și cel mai important mediu de învățare și interacțiune pentru copii, având un impact profund asupra dezvoltării lor globale.

Familia furnizează un cadru esențial pentru construirea identității și dezvoltarea socială a copiilor. Prin intermediul relațiilor cu părinții și cu membrii familiei extinse, copiii își dezvoltă abilități de comunicare, empatie și relaționare. Părinții, chiar și în absență fizică datorită emigrării, pot continua să joace un rol vital în educația socio-emoțională a copiilor prin intermediul comunicării regulate, sprijinului emoțional și stabilirii unor legături strânse.

Totodată, familia are responsabilitatea de a crea un mediu sigur, stabil și afectiv pentru copii, contracarând potențialele efecte negative ale migrației părinților. O comunicare deschisă și sinceră în cadrul familiei poate ajuta copiii să își exprime gândurile, sentimentele și neliniștile legate de absența părinților. Prin sprijinul emoțional și consilierea adecvată, familia poate contribui la gestionarea stresului și a anxietății cauzate de separare.

De asemenea, familia joacă un rol în cultivarea valorilor, eticii și normelor sociale. Prin intermediul acestora, copiii învață să se integreze în societate, să își dezvolte comportamente pozitive și să înțeleagă importanța relațiilor interpersonale. Familia poate susține dezvoltarea abilităților de rezolvare a conflictelor, promovând, astfel, relații sănătoase și adaptative.

Școala, ca factor educațional, joacă un rol esențial în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți. Aceasta contribuie la formarea unui mediu de învățare formal și a unui loc în care copiii pot beneficia de suport educațional, social și emoțional pentru a-și dezvolta abilitățile și competențele necesare adaptării în contextul migrației părinților.

Școala oferă oportunități pentru socializare și interacțiune cu alți copii, facilitând dezvoltarea abilităților sociale și relaționale. Prin intermediul interacțiunilor în clasă și în activitățile extrașcolare, elevii învață să colaboreze, să își exprime gândurile și sentimentele, să se integreze în grupuri și să-și construiască relații pozitive.

Cadrele didactice împreună cu echipa multidisciplinară au un rol semnificativ în această ecuație, oferind suport emoțional și sprijin în gestionarea dificultăților legate de migrație. Prin crearea unui mediu de învățare sigur și încurajator, acestea pot ajuta elevii să își dezvolte încrederea în sine și să își exploreze potențialul.

În plus, școala poate oferi servicii de consiliere și suport emoțional pentru elevi și părinți. Specialiștii în consiliere școlară îi călăuzesc pe elevi în gestionarea stresului, anxietății și adaptării la separare, oferindu-le strategii eficiente. De asemenea, programele educaționale care promovează abilitățile socio-emoționale, cum ar fi inteligența emoțională, gestionarea conflictelor și comunicarea eficientă, pot contribui la dezvoltarea elevilor, în acest sens.

Școala reprezintă un mediu esențial pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor cu părinți emigranți. Prin furnizarea de suport emoțional, abilități sociale și educație socio-emoțională, școala poate contribui la formarea unor indivizi echilibrați, capabili să facă față provocărilor și să se integreze în mod sănătos în societate.

Instituțiile culturale au un rol esențial în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți. Acestea oferă copiilor oportunități de a se conecta la rădăcinile culturale și de a înțelege mai bine identitatea lor. Prin participarea la evenimente culturale, expoziții și activități educaționale, elevii pot dezvolta încrederea în sine și empatia, învățând să aprecieze diversitatea culturală. De asemenea, instituțiile culturale pot oferi un mediu sigur și stimulativ, în care copiii pot explora și își pot exprima sentimentele și gândurile, fiind sprijiniți în dezvoltarea lor socio-emoțională sănătoasă.

Mass-media are un impact semnificativ în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți. Prin intermediul televiziunii, radioului, presei scrise și internetului, mass-media furnizează informații, povești și modele comportamentale care pot influența percepțiile și emoțiile copiilor. Acest mediu media poate să ofere perspective diverse asupra lumii, promovând toleranța și înțelegerea. Cu toate acestea, calitatea conținutului este important pentru a evita efectele negative. Mass-media poate ajuta la menținerea legăturii cu cultura și limba părinților emigranți, dar și să ofere modele pozitive de adaptare și reziliență în fața schimbărilor.

ONG-urile se implică activ în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți. Ele furnizează programe și servicii de sprijin emoțional și adaptare, contribuind la gestionarea stresului și anxietății. De asemenea, ONG-urile organizează activități culturale și recreative pentru a promova integrarea și dezvoltarea socială a acestor elevi. Prin inițiativele lor, aceste organizații pot oferi modele de rol pozitive și o comunitate de sprijin pentru copiii cu părinți emigranți, contribuind la dezvoltarea lor armonioasă.

Colaborarea dintre factorii educaționali pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din ciclul primar, având părinți emigranți, se încadrează într-un context normativ ce promovează integrarea și susținerea adecvată a acestor copii. Acest cadru se sprijină pe legislația educațională națională, asigurând colaborarea între școală, părinți și organizații non-guvernamentale pentru a aborda nevoile socio-emoționale specifice. De asemenea, ghidurile de bune practici încurajează programe specifice, formarea profesorilor în gestionarea diversității și crearea unor medii școlare incluzive. Astfel, această colaborare se regăsește într-un cadru legal și metodologic care încurajează dezvoltarea complexă a elevilor cu părinți emigranți.

III.3. Modalități de colaborare a factorilor educaționali prin intermediul parteneriatelor, pentru o dezvoltare socio-emoțională armonioasă a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți

Colaborarea dintre școală, familie și comunitate este esențială pentru asigurarea unei educații de calitate pentru copii. Această colaborare creează un mediu educațional care promovează dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Parteneriatele familie-școală-comunitate reprezintă o paradigmă educațională care pune accentul pe colaborarea și pe responsabilitatea comună între aceste trei entități cheie pentru dezvoltarea copiilor.

Implicarea părinților în educație se referă la participarea activă a acestora în procesul educațional al copiilor lor, acasă și la școală. Implicarea părinților este, adesea, descrisă ca un factor determinant al succesului școlar al copiilor și este subiectul cercetărilor în domeniul psihologiei educației și al științelor educației.

Berdilă (2019) spune că ‚a crește și a educa un copil este o operă care cere multă dragoste, dar aceasta nu exclude rațiunea, bazată pe cunoștințe precise. Să conduci către maturitate o ființă umană nu e deloc simplu: eforturile, descurajările, temerile, slăbiciunile fac drumul foarte greu. Pe acest drum părinții vor găsi un real sprijin în oamenii școlii – învățători și profesori.

Programul de școală-familie creează o comunitate educațională puternică în care fiecare elev poate străluci, afirmă Henderson (2002).

Parteneriatul școală-familie reprezintă o componentă esențială a sistemului de învățământ, având scopul de a sprijini dezvoltarea copiilor prin colaborarea activă între instituțiile școlare și familiile acestora. Cu toate acestea, în multe cazuri, așteptările în ceea ce privește acest parteneriat pot să difere semnificativ de realitățile întâlnite în practică.

Una dintre principalele așteptări ale parteneriatului școală-familie este dezvoltarea unei colaborări eficiente între cadrele didactice și părinți. Acest aspect presupune o comunicare deschisă și constantă, astfel încât părinții să fie informați despre progresul copiilor lor și să poată contribui la procesul de învățare.

Cristea (2000, p. 51) spune că parteneriatul este delimitat ca un acord între doi sau mai mulți colaboratori, în timp ce în cercetările specializate, parteneriatul semnifică. „modalitatea, formală sau informală, prin care două sau mai multe părți decid să acționeze împreună pentru atingerea unui scop comun.”

Parteneriatul reprezintă „procesul de colaborare dintre doua sau mai multe părți, care acționează împreuna pentru realizarea unor interese sau scopuri comune”, afirmă Pescaru (2004, p. 21).

Se așteaptă ca parteneriatul școală-familie să fie incluziv și să abordeze nevoile specifice ale tuturor copiilor, indiferent de caracteristicile lor

individuale sau de familie. Acest lucru implică furnizarea de resurse și sprijin adecvat pentru toți elevii.

Așteptarea este ca părinții să fie implicați activ în educația copiilor lor, să participe la ședințe, să sprijine învățarea acasă și să fie parteneri în luarea deciziilor școlare.

Confruntarea dintre așteptările și realitățile existente în cadrul sistemului de învățământ, în contextul colaborării între familie, școală și actorii socio-economici și culturali, reprezintă un domeniu de cercetare de mare importanță în științele educației. Acest subiect este, de asemenea, reglementat în diferite documente de politică educațională, atât la nivel național, cât și la nivel internațional.

Colaborarea între școală, familie și comunitate trebuie să se dezvolte pe baza valorilor democratice fundamentale ale societății românești, impunând o revizuire a atitudinilor și comportamentelor tuturor părților implicate: profesori, părinți, elevi, reprezentanți ai instituțiilor guvernamentale și non-guvernamentale. Această abordare are beneficii tangibile, inclusiv îmbunătățirea calității procesului de învățare și consolidarea prestigiului școlii în cadrul societății. Școala, ca un sistem deschis, este în interacțiune directă cu comunitatea în care operează, ceea ce subliniază importanța colaborării cu toți actorii implicați în educație.

Cu toate acestea, calea de la așteptările legate de parteneriatul eficient dintre familie, școală și actorii socio-economici și culturali la realitățile practice poate fi, uneori, complexă. Sunt necesare eforturi din partea actoriilor socio-economici și culturali pentru a depăși eventualele obstacole și pentru a realiza o cooperare autentică și eficientă. Așadar, examinarea diferențelor dintre așteptări și ceea ce se întâmplă cu adevărat în cadrul parteneriatului este importantă pentru a promova educația de calitate și dezvoltarea elevilor într-un mediu suportiv și integrat.

Colaborarea între școală și familii este un element fundamental în cadrul sistemului educațional, dar este important ca așteptările legate de aceasta să fie realiste și să țină cont de diversitatea și de complexitatea comunităților și familiilor implicate. În practică, nivelul de comunicare, gradul de includere și angajamentul părinților poate varia semnificativ, în funcție de contextul specific. Cu toate acestea, este esențial să se depună eforturi constante pentru îmbunătățirea colaborării între școală și familiile elevilor, în scopul asigurării unei educații de calitate pentru toți copiii.

III.4. Efectele migrației părinților în procesul de dezvoltare socio-emoţională a elevilor din ciclul primar

Migrația umană se referă la deplasarea indivizilor dintr-un loc în altul, fie cu scopul de a se stabili pe termen lung sau temporar în noua locație. Această mișcare presupune, de obicei, distanțe semnificative și poate implica părăsirea țării de origine, dar poate să se refere și la deplasarea internă în cadrul aceleiași țări. Migrația poate să fie individuală, să implice întreaga familie sau să aibă loc într-un flux mai amplu de oameni.

Migrația se referă la procesul de deplasare a persoanelor sau al grupurilor de persoane, care poate implica traversarea frontierelor internaționale sau relocarea în interiorul aceleiași țări. Este un fenomen complex, care cuprinde o varietate de motive și de circumstanțe, inclusiv migrația de tip refugiat, migrația din motive economice și migrația familială. Migrația implică atât deplasarea temporară, cât și stabilirea definitivă într-un nou loc, iar Organizația Internațională pentru Migrație (2015) definește migranții ca fiind persoane care au locuit într-o țară străină pentru o perioadă de cel puțin un an, indiferent de motivele și de mijloacele migrației lor. Aceasta exclude persoanele care călătoresc în scopuri turistice sau de afaceri, pe termen scurt.

Migrația părinților poate avea impact semnificativ asupra copiilor, atât pozitiv, cât și negativ, în ceea ce privește dezvoltarea lor socio-emoțională. Este important să examinăm în detaliu aceste efecte pentru a înțelege mai bine consecințele acestui fenomen asupra copiilor din ciclul primar. Efectele pozitive sunt:creșterea nivelul de trai, oportunități educaționale și experiențe culturale. Efectul creșterii nivelului de trai în urma migrației părinților este un aspect semnificativ în analiza impactului acestei realități asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor din ciclul primar. Aici sunt detaliate mai multe aspecte legate de acest efect pozitiv: acoperirea nevoilor de bază, acces la servicii de calitate, reducerea stigmatului social, oportunități educaționale, veniturile suplimentare, stabilitate și securitate.

Este important să menționăm că, în ciuda acestor aspecte pozitive, migrația părinților poate aduce și provocări emoționale și sociale. Prin urmare, este esențial ca părinții, educatori și comunitatea să ofere suport

emoțional și social adecvat pentru a asigura o dezvoltare echilibrată a copiilor în această situație.

Veniturile suplimentare rezultate din munca părinților în străinătate pot juca un rol semnificativ în îmbunătățirea oportunităților educaționale ale copiilor din ciclul primar. Această creștere financiară poate fi direcționată către investiții în educație, aducând multiple beneficii dezvoltării lor academice și personale.

Prin alocarea unui procent din aceste venituri pentru educație, părinții pot asigura accesul copiilor la resurse educaționale suplimentare. Acestea pot includ achiziționarea de manuale, cărți, materiale didactice și tehnologice care să sprijine învățarea lor. De asemenea, plata unor tutoriale sau cursuri de sprijin poate susține dezvoltarea abilităților și cunoștințelor copiilor în domenii specifice.

Investiția în educație poate extinde orizonturile de învățare ale elevilor. Aceasta poate însemna participarea la activități extracurriculare sau la programe educaționale speciale, care să îi ajute să-și dezvolte potențialul. Prin intermediul accesului la resurse educaționale de calitate, copiii pot dezvolta abilități , precum gândire critică, rezolvare de probleme și creativitate.

De asemenea, aceste investiții pot contribui la sporirea încrederii și motivației elevilor în procesul de învățare. Sentimentul că sunt susținuți în eforturile lor educaționale poate stimula dorința de a se implica mai activ în școală și în dezvoltarea personală.

Cu toate acestea, este important să se mențină un echilibru adecvat între alocarea resurselor către educație și satisfacerea altor necesități ale copilului. O comunicare deschisă între părinți și copii, împreună cu orientarea specialiștilor în domeniul educației, poate contribui la formularea unor decizii informate în ceea ce privește alocarea resurselor pentru educație, ținând cont de necesitățile și de interesele individuale ale fiecărui copil.

Experiențele culturale aduse de părinții migrați din țările în care lucrează pot deschide o fereastră a cunoașterii și înțelegerii pentru copii. Poveștile, obiceiurile și tradițiile transmise de aceștia pot îmbogăți perspectiva copiilor asupra diversității culturale și geografice a lumii. Această interacțiune poate stimula curiozitatea lor și poate dezvolta o

gândire deschisă și flexibilă. În plus, învățarea directă despre alte culturi poate promova toleranța, respectul și înțelegerea, contribuind la formarea unor indivizi bine informați și conștienți de bogăția diversității umane.

Efectele negative: separare și stres emoțional, lipsa sprijinului emoțional și presiunea responsabilității crescute.

Distanța prelungită față de părinții plecați poate induce la copii sentimente de separare și stres emoțional. Aceasta poate eroda legătura afectivă părinte-copil, generând anxietate și tristețe. Aceste reacții pot influența dezvoltarea socio-emoțională și adaptarea școlară, necesitând sprijin emoțional suplimentar și strategii pentru gestionarea acestor sentimente. Comunicarea deschisă și înțelegerea contextului pot contribui la minimizarea impactului negativ al distanței asupra bunăstării copiilor.

Absența sprijinului emoțional și a prezenței părinților în momentele dificile sau de bucurie poate afecta copiii, având impact asupra dezvoltării lor emoționale. Acest vid emoțional poate contribui la vulnerabilitatea lor psihologică, influențându-le capacitatea de a gestiona emoțiile și de a construi relații sănătoase. Este esențial ca în astfel de situații să fie oferit sprijin suplimentar din partea altor figuri de referință și să se dezvolte mecanisme de coping pentru a atenua efectele negative ale acestei absențe.

Copiii mai mari, lăsați acasă pentru a-și îngriji frații mai mici sau pentru a se ocupa de gospodărie în absența părinților, pot resimți o presiune suplimentară și o responsabilitate excesivă, neadecvată vârstei lor. Această situație poate afecta echilibrul lor emoțional și social, generând stres și anxietate.

În contextul migrației părinților, recunoașterea și înțelegerea efectelor acesteia asupra copiilor este esențială. Profesorii și părinții trebuie să fie conștienți de impactul acestor efecte și să ofere sprijin adecvat, adaptat la nevoile individuale ale copiilor. Comunicarea deschisă și empatia joacă un rol esențial în abordarea consecințelor migrației asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor din ciclul primar, facilitând adaptarea și reziliența lor în fața provocărilor. Această abordare integrată poate contribui la asigurarea unei baze stabile pentru bunăstarea și dezvoltarea copiilor în aceste circumstanțe sensibile.

III.5. Modalități de implicare a părinților emigranți în context școlar

Implicarea părinților emigranți în viața școlii reprezintă un aspect relevant al educației, cu impact direct asupra succesului școlar al copiilor. Este un proces complex, în care familiile și cadrele didactice colaborează pentru a asigura un mediu educațional pozitiv și eficient.

Familiile joacă un rol fundamental ca primii ghizi ai propriilor copii și continuă să aibă o influență semnificativă în procesul lor de învățare și dezvoltare pe parcursul anilor școlari și chiar dincolo de aceștia. În acest context, școlile au o responsabilitate primordială de a contribui la educația și formarea generațiilor viitoare. Prin urmare, familiile investesc încredere în școli, pentru a stabili temeliile solide ale educației viitoare a copiilor lor. Cu toate acestea, este de o importanță deosebită ca școlile să recunoască și să respecte rolul fundamental al familiei în educația copiilor.

Implicarea părinților emigranți în contextul școlar poate fi realizată prin diverse modalități: comunicare constantă, sesiuni de formare, grupuri de susținere, participarea la evenimente școlare, colaborare în proiecte, utilizarea tehnologiei și consiliere personalizată.

Școala poate menține o legătură constantă cu părinții emigranți prin intermediul diverselor mijloace de comunicare. Aceasta include utilizarea e-mail-urilor și a platformelor online, pentru a furniza informații despre activitățile școlare și despre performanțele elevilor. Întâlnirile periodice pot fi organizate pentru a discuta direct cu părinții despre progresul școlar al copiilor și pentru a răspunde la întrebări sau preocupări. Prin intermediul acestor canale de comunicare, școala poate asigura părinții emigranți că sunt implicați în mod regulat în viața școlară a copiilor lor și informați în legătură cu aceasta. Astfel, se creează o conexiune eficientă între școală și părinți, contribuind la asigurarea sprijinului în dezvoltarea optimă a elevilor.

Școala poate organiza sesiuni de formare sau workshop-uri special dedicate părinților emigranți. Aceste evenimente au ca scop familiarizarea părinților cu sistemul educațional local și cu metodele de învățare utilizate în școală. Prin intermediul acestor sesiuni, părinții pot înțelege mai bine procesul educațional al copiilor lor și pot afla modalități eficiente de sprijin în dezvoltarea lor școlară. Astfel, se facilitează o colaborare constructivă între școală și părinți, contribuindu-se la succesul academic al elevilor. Sesiunile de formare le oferă părinților instrumentele necesare pentru a-i sprijini pe copii în parcursul lor educațional și pentru a-și îmbunătăți implicarea în

viața școlară a acestora. Prin intermediul acestor inițiative, școala devine un mediu în care părinții sunt informați și pregătiți să contribuie la succesul și la dezvoltarea copiilor lor.

În cadrul școlii pot fi create grupuri de susținere dedicate părinților emigranți. Aceste grupuri oferă un spațiu sigur, în care părinții pot să împărtășească experiențele și preocupările lor legate de educația copiilor. Prin discuții deschise și dialog constructiv, părinții pot să își ofere sfaturi și sprijin reciproc în gestionarea provocărilor specifice.

Înființarea acestor grupuri poate consolida comunitatea părinților emigranți, creând legături solide între ei și contribuind la dezvoltarea unui sentiment de apartenență la școală. Grupurile de susținere facilitează schimbul de informații și de bune practici între părinți, promovând o comunicare eficientă și înțelegerea reciprocă. Astfel, școala devine un mediu în care părinții emigranți se simt sprijiniți și implicați efectiv în educația copiilor lor.

Școala poate implica părinții emigranți în viața școlară prin participarea lor la diverse evenimente, cum ar fi spectacole, expoziții sau întâlniri culturale. Invitându-i să participe la astfel de activități, școala îi integrează în comunitatea școlară și le oferă oportunitatea să se simtă implicați în educația copiilor lor. Prin prezența la evenimente, părinții emigranți pot să vadă eforturile și realizările elevilor într-un mediu școlar, consolidând legătura dintre ei și școală. Aceste experiențe pot să aducă satisfacții personale și să dezvolte sentimentul de apartenență la comunitate. În același timp, participarea lor poate inspira și motiva elevii să fie implicați și să își valorifice potențialul.

Școala promovează colaborarea prin implicarea părinților emigranți în diverse proiecte și activități școlare. De exemplu, în cadrul proiectului județean „Explorează Europa cu noi", proiect inițiat de Școala Gimnazială „Mircea Sântimbreanu" din municipiul Brad, Județul Hunedoara, părinții pot susține prezentări despre țara lor de origine, împărtășind cu elevii obiceiurile și tradițiile culturale specifice. Această implicare aduce o dimensiune interculturală în mediul școlar și oferă oportunitatea elevilor de a învăța despre diversitatea culturală. De asemenea, părinții emigranți pot să împărtășească experiențele lor personale și să ofere perspective noi asupra lumii, contribuind astfel la educația globală a elevilor. Prin aceste colaborări,

se creează un mediu în care părinții emigranți se simt valorizați și implicați în procesul educațional al copiilor lor.

Școala poate să utilizeze tehnologia pentru a facilita comunicarea cu părinții emigranți. Prin intermediul videoconferințelor sau mesajelor online, se poate menține o legătură constantă cu aceștia și se pot discuta aspecte legate de evoluția școlară a copiilor. Această abordare aduce o flexibilitate sporită în comunicare, permițându-le părinților să fie implicați în viața școlară a copiilor lor, chiar dacă sunt într-o altă țară. Utilizarea tehnologiei facilitează schimbul de informații și întrebări, oferind oportunitatea părinților să fie la curent cu activitățile școlare și să ofere sprijin în procesul de învățare. Astfel, aceștia se pot simți conectați la educația copiilor lor și pot contribui la dezvoltarea lor socio-emoțională chiar și de la distanță.

Consilierea personalizată poate juca un rol semnificativ în sprijinirea părinților emigranți în gestionarea și adaptarea aspectelor școlare ale copiilor lor. Prin furnizarea de sfaturi și de informații adaptate la situația și nevoile fiecărei familii, se pot ajuta părinții să înțeleagă mai bine sistemul educațional local și să găsească modalități eficiente de a sprijini dezvoltarea școlară a copiilor lor. Consilierea personalizată poate aborda teme precum metodele de învățare, comunicarea cu cadrele didactice sau gestionarea situațiilor dificile. Această abordare individualizată poate contribui la creșterea încrederii părinților în propriile abilități de sprijinire a copiilor și la dezvoltarea unei relații constructive între școală și familie.

În final, implicarea părinților emigranți în contextul școlar poate fi facilitată prin diverse modalități, cum ar fi comunicarea constantă, sesiuni de formare, grupuri de susținere, participarea la evenimente școlare, colaborarea în proiecte și utilizarea tehnologiei. Prin aceste strategii, se poate asigura o conexiune puternică între familie și școală, sprijinindu-se, astfel, dezvoltarea socio-emoțională și academică a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți.

Prin intermediul unei colaborări strânse între școală, părinți și comunitate, se poate crea un mediu educațional favorabil, care să le ofere elevilor susținere, încredere și motivație pentru a-și dezvolta, pe deplin, potențialul.

Partea B.

PREZENTAREA CERCETĂRII PEDAGOGICE EXPERIMENTALE INTITULATE „IMPACTUL STRATEGIILOR DE MANAGEMENT EDUCAȚIONAL ÎN DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR CU PĂRINȚI EMIGRANȚI”

Capitolul IV.
COORDONATELE GENERALE ALE CERCETĂRII PEDAGOGICE

IV.1. Delimitarea problematicii cercetării

În prezent, asistăm la un declin demografic al țării noastre, această problemă fiind analizată și în Cartea Verde a Populației (Comisia Națională pentru Populație și Dezvoltare & UNFPA, (2006), care evidențiază fatul că sporul natural este din ce în ce mai scăzut. Printre cauzele acestui spor natural negativ se numără scăderea fertilității și creșterea populației îmbătrânite.

Creșterea fenomenului de migrație „încurajează" declinul populației din România, mai exact populația tânără părăsește țara, un exemplu fiind migrația în Spania, unde cei mai mulți cetățeni care aleg să muncească în această țară au vârsta cuprinsă între 20 și 34 de ani. Mulți dintre aceștia sunt părinți care își lasă copilul în țară în grija altor rude, copii care devin vulnerabili la sentimente de frică, anxietate, inferioritate. Alt aspect îngrijorător pentru populația acestei țări este faptul că, mulți dintre acești copii vor deveni cetățeni ale altor țări, contribuind la scăderea populației tinere în România.

Alte studii, care au dezbătut efectele migrației părinților, au ajuns la concluzia că, de multe ori, relațiile de cuplu se răcesc, adeseori ajung la divorț, pentru unii dintre aceștia plecarea în străinătate fiind o soluție la rezolvarea problemelor conflictuale de cuplu. Din perspectiva copiilor această migrație a părinților este foarte riscantă, deoarece poate duce la abandonul copilului din partea mamei sau a tatălui.

Un alt risc, identificat în cazul migrației părinților la muncă în străinătate este deteriorarea legăturii dintre copil și părinte sau chiar ruperea definitivă a acestei legături, deoarece aceștia dezvoltă sentimente de atașament și de afecțiune pentru cei care sunt fizic lângă ei, de multe ori părinții fiind considerați vinovați de aceștia pentru plecarea lor în alte țări.

Orice copil are nevoie de reguli și de limite pentru formarea personalității sale, lipsa regulilor ducând, deseori, la comportamente deviante sau la o scădere a randamentului școlar, în lipsa unor sentimente de afectivitate și apartenență.

În literatura de specialitate se subliniează cât de important este rolul părintelui, un exemplu fiind Bowbly, care a realizat un raport în anul 1951, conform căruia, ideea de a înlocui părintele matern nu este acceptată, nici măcar substituirea mamei nu este acceptată. Relațiile strânse care se formează în cadrul familiei joacă un rol deosebit de semnificativ în dezvoltarea psihosocială a copilului. Mama are un rol principal în transmiterea primelor abilități de autoîngrijire și de socializare, iar în sânul familiei se dezvoltă percepții și reflexe esențiale pentru o bună organizare, coordonare și asumare a responsabilităților în viitoarele activități de învățare și de muncă.

Teoria atașamentului lui Bowbly insistă pe dezvoltarea relațiilor interumane, baza acestora considerându-se a fi legătura dintre mamă și copil, dar, totuși, atașamentul acesta ar trebui să fie împărțit și între ceilalți membrii din familie. În situațiile în care nu există o bună relaționare între copil și familie, se pot dezvolta comportamente negative, precum cele de respingere, culpabilizare sau vinovăție, care își pun amprenta pe dezvoltarea psiho-socială a copilului.

Unul dintre studiile experimentale de laborator pe această temă este cea a lui Ainsworth et al. (1978), un experiment care s-a desfășurat pe o durată de 20 de minute, în care copilul era într-o cameră alături de mama sa, apoi era era privat de prezența mamei. În urma acestui experiment, s-a dovedit faptul că acești copii au reușit să treacă destul de ușor peste absența scurtă a mamei. Semnificativ pentru experiment a fost procentul de 10% din copii care au manifestat comportamente negative alaturi de mamă sau de alte rude, acest comportament negativ fiind rezultatul schimbării mediului cu care aceștia erau obișnuiți. Concluzionând, putem afirma că majoritatea copiilor sunt afectați negativ și suferă atunci când sunt privați de părinții lor sau de mediul în care au fost crescuți.

În S.U.A., participarea părinților în demersul educativ este prioritară, făcând parte din cele 5 provocări naționale, în timp ce școala românească se limitează doar la strategii, proiecte, realizarea unor activități pentru părinți

sau diferite seminarii și worshop-uri centrate pe autocunoaștere și intercunoaștere.

Învățământul primar se desfășoară într-o perioadă critică a dezvoltării umane, care coincide cu perioada premergătoare pubertății. Această etapă este caracterizată de schimbări semnificative în dezvoltarea corporală, în conștiința de sine și în identificarea în cadrul societății. Pubertatea poate influența, în mod considerabil, evoluția și percepția individului despre sine. Această perioadă poate fi marcată de fluctuații emoționale, care pot influența comportamentele, evaluările sau nivelul de încurajare, dar și pot da naștere unor comportamente negative în cazul absenței părinților sau al lipsei sprijinului moral din partea acestora. În consecință, interacțiunile sociale și mediul educațional joacă un rol important în dezvoltarea copilului, în perioada învățământului primar. Pentru obținerea unor rezultate școlare bune și pentru o mai bună adaptare la contextual școlar și social, Ausubel și Robinson (1981) găsesc importante următoarele aspecte psihopedagogice, care duc la o motivație școlară mult mai puternică:

- Motivația extrinsecă și cea intrinsecă și unirea acestora pot duce la rezultate școlare pozitive;
- Adaptarea activităților în funcție de elev, implementându-se situații de învățare care să contribuie extrem de mult la factorul motivațional;
- Dezvoltarea impulsului cognitiv prin sentimente, precum curiozitate, mirare, îndoială prin recurgerea la surprize sau situații problemă;
- Stimularea unei motivații adecvate – nivelurile de motivație pot varia semnificativ de la o persoană la alta, în funcție de caracteristicile lor psihologice individuale. Un exemplu relevant este fenomenul de supramotivare, care, în anumite cazuri, poate conduce la pierderea interesului și a motivației în rândul elevilor.
- De multe ori, adulții nu au dezvoltată suficient motivația cognitivă, motiv pentru care procesul instructiv-educativ trebuie să insiste pe dezvoltarea motivației cognitive, astfel elevii formându-și capacitatea de a-și crea propriul raționament formal;
- Utilizarea competiției în practica școlară.

„Valorile Tinerilor Români” este o cercetare care s-a derulat în anul 2016, în lunile martie – iunie implementat de către ORICUM pentru British Council. Proiectul ORICUM se axează pe interesele tinerilor, respectiv pe felul în care aceștia își formează sistemele de valori, socializează și își

conștientizează propriile aspirații. Acest studiu constituie un punct de plecare din două perspective, prima este influența familiei asupra acestora și a doua este educația așa cum este analizată din perspectiva unor adolescenți care se confruntă cu diverse temeri și care, deseori, sunt numiți „copii problemă". Considerăm că aspectele care au notă comună cu propriul proiect de cercetare sunt următoarele: familia, educația, comunitatea.

Familia reprezintă un suport esențial, atât din punct de vedere moral, cât și material. Participanții la această cercetare recunosc importanța semnificativă a familiei în dezvoltarea lor, deoarece familia are un rol important în modelarea valorilor viitorilor adulți. Cu toate acestea, când unul sau ambii părinți lipsesc din viața copiilor, apare întrebarea despre cine preia responsabilitatea formării valorilor lor.

În contextul educațional, cercetarea menționată a relevat câteva aspecte negative în procesul de învățare, cum ar fi neparticiparea profesorilor la formularea părerilor de către elevi, favorizarea anumitor elevi de către cadrele didactice, utilizarea metodelor de predare învechite, insuficiența resurselor și prezența unor profesori cu viziuni conservatoare. Aceste constatări subliniază importanța și rolul profesorilor în cadrul procesului de educație și relevanța legăturii lor cu elevii. Trebuie să reflectăm, de asemenea, asupra impactului unui profesor asupra unui elev care se confruntă cu absența unuia sau ambilor părinți în străinătate și să recunoaștem importanța școlii în dezvoltarea atât a cunoștințelor, cât și a valorilor acestuia.

Pentru a interveni în activitățile de consiliere, este absolut necesară identificarea nevoilor copiilor care nu beneficiază de prezența fizică a părinților lor. Studiile anterioare au evidențiat anumite nevoi specifice ale acestor copii, care includ:

- Sentimentul de siguranță și protecție care are rol în supravegherea și în ghidarea elevului;
- Sentimentul de afecțiune care nu ar trebui să lipsească din viața oricărui copil;
- Comunicarea are valențe destul de complexe deoarece copilul, ca orice adult, simte nevoia să fie ascultat, încurajat pentru a-și forma propria identitate;

- Sentimentul de a avea o familie în care să existe armonie și dragoste, sentimente care pot fi cultivate în următoarele grupuri de apartenență din care va face parte;
- Sinceritate – plecarea părinților în străinătate poate fi un șoc care trebuie tratat cu sinceritate și informații despre cine va avea grijă de acesta, unde va locui, ce se va schimba în viața lui după plecarea părinților la muncă în străinătate.

Unul dintre ONG-urile care se preocupă de grupuri vulnerabile, este „Salvați Copiii”, publicând statistici și estimări cu privire la numărul de părinți care aleg să lipsească din viața proprilor copii din diferite cauze, de cele mai multe ori, cauze de ordin financiar. Conform ANPDCA (Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopție), în anul 2019, 91.345 de copii au părinți plecați la muncă în străinătate. Din anul 2010, Organizația Salvați Copiii România a derulat și a implementat un program destinat copiilor care au rămas acasă ca urmare a plecării părinților în străinătate, conturând impactul absenței părinților asupra dezvoltării sociale și emoționale, mai exact identificând ce nevoi au acești copii atunci când educația dată de părinți lipsește sau este înlocuită. Întregul program are ca obiectiv general implementarea unor servicii de intervenție directă și, totodată, servicii care cuprind acțiuni de informare și consiliere. Printre activitățile deșfășurate, putem enumera: pregătire școlară suplimentară, servicii sociale și psihologice pentru elevi și părinți, acțiuni de socializare și o mai bună comunicare cu părinții plecați la muncă în străinătate. Un rezultat notabil al acestui proiect este faptul că un număr de 8.500 de copii au beneficiat de diferite activități desfășurate de „Salvați Copiii România” și un alt punct forte a fost organizarea unor activități de informare la care au participat peste 123.000 de persoane.

Considerăm că această lucrare de cercetare este extrem de utilă pentru a preveni și a diminua fenomene precum absenteism, eșec școlar sau abandon școlar, fenomene care sunt prezente în fiecare comunitate din România și care definesc actul educațional și formarea adulților de „mâine”.

Consultând studii de specialitate și studiind teoriile psihologice ale dezvoltării, am identificat următoarele consecințe ale plecării părinților, respectiv următoarele comportamente de risc precum:

- Scăderea randamentului școlar, una dintre cauze fiind lipsa autorității unei figuri materne sau paterne;
- Pot resimți o stare de abandon și de nesiguranță, ca urmare a unei privări de afectivitate părintească;
- Încăpățare – sentiment specific adolescenților sau chiar indiferență la nevoile proprii sau ale celor din jur;
- Capacitatea de concentrare este, de asemenea, afectată, deoarece ei sunt ancorați în propriile trăiri, pe care le resimt destul de puternic;
- Proiectarea viitorului este destul de vagă, preferă să gândească în prezent, lipsa părintelui, deseori, fiind asociată cu o atitudine ostilă față de actul educativ ca formare pentru viitor.

Inspectoratul Școlar al Municipiului București, având parteneri Prefectura Municipiului București, Centrul Municipal de Resurse și Asistență Educațională și Direcția Generală de Asistență Socială a Municipiului București, a realizat un plan de măsuri pentru a sprijini copiii care au părinți plecați la muncă în străinătate. Printre activitățile desfășurate, în anul 2016, se pot enumera:

- Formarea unei echipe de specialiști care să identifice situațiile de risc cu care se confruntă unitățile școlare;
- Realizarea unei Proceduri Operaționale cu referire la elevii care au părinți plecați în străinătate;
- O actualizare continuă a datelor cu privire la numărul de elevi care au părinți plecați la muncă în străinătate;
- Colaborarea continuă cu instituțiile din Municipiul București responsabile cu protecția copilului;
- Constituirea unei echipe multidisciplinare și intervenția acesteia în unitățile școlare.

Fiind o preocupare constantă, a unității școlare pe care o manageriez, am colectat date cu privire la problematica elevilor care au părinți plecați în străinătate.

În figura nr. 1.IV am ilustrat faptul că, în anul școlar 2018-2019, în ciclul primar al Școlii Gimnaziale „Mircea Sântimbreanu”, municipiul Brad, au existat 58 de elevi ai căror părinți erau plecați în străinătate. În anul școlar 2019-2020, s-a remarcat o creștere a acestui număr la 70 de elevi ai căror părinți erau plecați în străinătate.

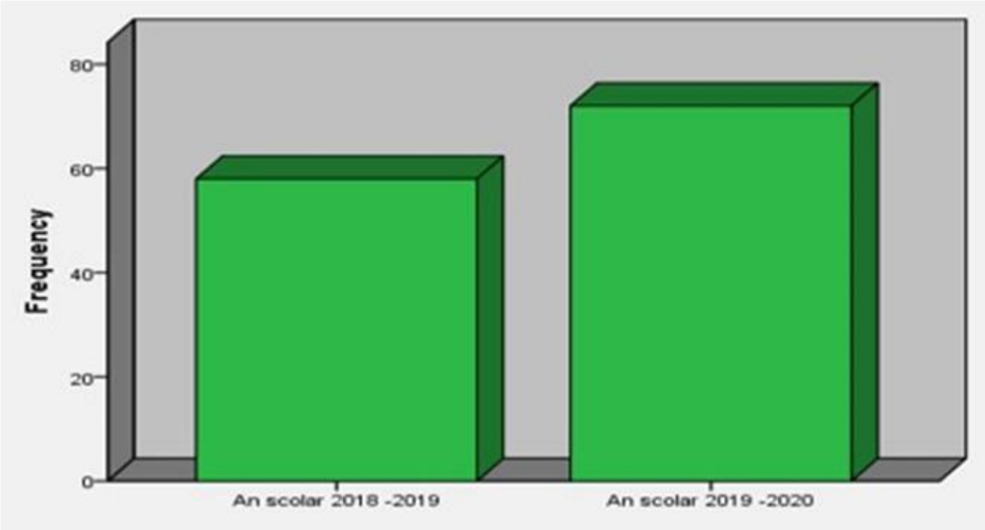


Figura nr. 1.IV.: *Elevi din ciclul primar cu părinți emigranți*

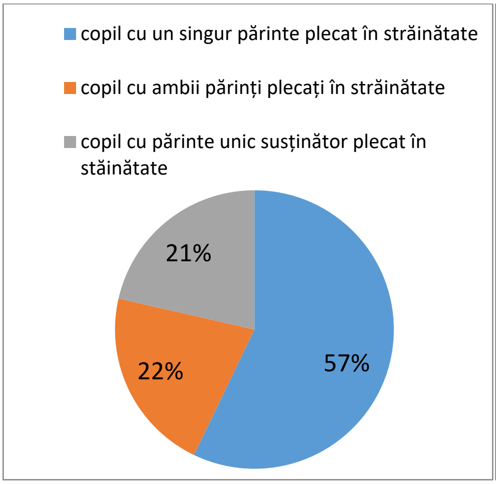


Figura nr. 2.IV.: *An școlar 2018-2019*

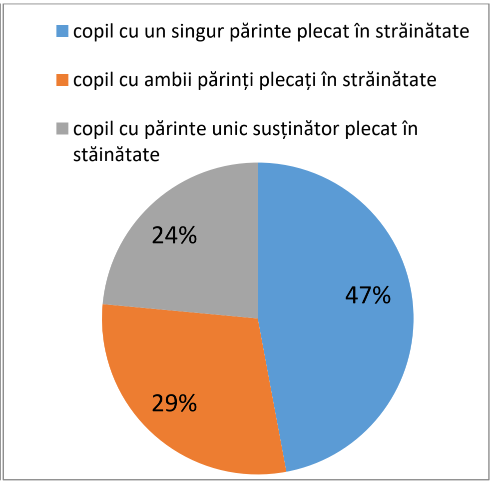


Figura nr. 3.IV.: *An școlar 2019-2020*

În figura nr. 2.IV și în figura nr. 3.IV. am identificat câți dintre acești elevi aveau un părinte sau ambii părinți plecați la muncă în străinătate, în anul școlar 2018-2019 cei mai mulți copii aveau un singur părinte plecat în străinătate, însă în anul școlar 2019-2020 a început să crească îngrijorător numărul elevilor care aveau ambii părinți plecați la muncă în străinătate.

Identificând aspectele mai sus menționate și observând ca unii dintre acești copii au tulburări de comportament, stimă de sine scăzută, absenteism, am considerat necesară implementarea unui proiect prin care se pot realiza

următoarele: facilitarea accesului la educație reducându-se riscul de abandon școlar, creșterea gradului de sensibilizare a părinților/ tutorilor/ rudelor care au în grijă acești copii, implicarea comunității locale în sprijinirea dezvoltării socio-emoționale a copiilor cu părinți care lucrează în străinătate, demararea unor acțiuni de consiliere parentală.

Problematica consilierii copiilor care au părinți plecați în străinătate constituie un aspect important pentru multe școli din România, un exemplu fiind și Școala Gimnazială „Alexandru Ivasiuc" Baia Mare, care, pe parcursul anului școlar 2016-2017 a derulat proiectul *„Consilierea copiilor ai căror părinți sunt plecați în străinătate"*, având ca obiectiv principal consilierea copiilor care au părinți plecați în străinătate, grupul țintă de această dată fiind elevii din învățământul primar. Prin acest proiect s-a urmărit îndeplinirea următoarelor obiective: identificarea și clarificarea situațiilor de criză, identificarea conflictelor interne și rezolvarea acestora; oferirea de sprijin elevilor în rezolvarea diferitelor probleme de natură emoțională sau comportamentală, găsirea unor soluții creative la diferite probleme, integrarea și adaptarea, cu ușurință, în comunitatea din care aceștia fac parte.

Printre punctele forte ale proiectului se disting obținerea de informații date părinților despre riscurile la care își supun propria familie, explicitarea importanței rolului acestora în dezvoltarea psiho-emoțională a copilului, diferite tehnici de îmbunătățire a relației elevi – părinți – cadre didactice. Totodată, în urma acestui proiect, părinții au conștientizat că trebuie să fie mai toleranți, pentru o comunicare mai eficientă cu proprii copii, și, nu în ultimul rând, au fost desfășurate activități de consiliere care să dezvolte sentimentul de solidaritate umană.

Obiectivele stabilite pentru beneficiarii indirecți, în acest caz, cadrele didactice, sunt axate pe dezvoltarea abilităților de consiliere, a abilităților de lucru în echipă, a capacității de a observa și de a identifica mai eficient elevii expuși riscurilor, precum și dezvoltarea competențelor în utilizarea mijloacelor audio-vizuale.

Considerăm că specialiștii din domeniul educației trebuie să țină cont de următoarele acțiuni: egalitatea tuturor copiilor indiferent de situația materială, prezența sau nu a părinților, grupul de apartenență; prioritatea, pentru orice acțiune cu caracter educativ, o constituie interesul elevului; ca orice proces de educație trebuie să țină cont de caracteristicile psiho-individuale ale fiecărui elev; încurajarea exprimării libere a punctului de

vedere, fără prejudecăți sau critici; contribuție la respectarea drepturilor tuturor copiilor; manifestarea disponibilității în ceea ce privește participarea tuturor copiilor la activități recreative; colaborarea cu diverși specialiști, având ca țel comun asigurarea bunăstării elevilor.

IV.2. Designul cercetării

S-au stabilit două eșantioane, eșantionul experimental și eșantionul de control.

IV.2.1. Scopul și obiectivele cercetării

Scopul cercetării este evaluarea influenței programului educațional „Părinți departe, școala aproape de copii" asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor din clasele a III-a și a IV-a, cu părinți emigranți, respectiv asupra stimulării competențelor de literație, asupra promovării a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură, precum și asupra formării culturii organizației școlare.

Obiective:

1. Evaluarea impactului programului educațional „Părinți departe școala aproape de copii" asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor din clasele a III-a și a IV-a cu părinți emigranți.

Se dorește identificarea și cuantificarea modificărilor înregistrate din punctul de vedere al abilităților socio-emoționale ale copiilor, după implementarea programului educațional. Această evaluare vizează măsurători realizate cu ajutorul unei fișe de observare cu cinci dimensiuni: conștientizarea de sine, auto-management, conștientizarea socială, abilități relaționale și luarea responsabilă a deciziilor a competențelor socio-emoționale.

2. Măsurarea nivelului competențelor de literație și a măsurii în care se promovează o atitudine pozitivă față de cărți și de lectură la nivelul elevilor din clasele a III-a și a IV-a.

Se dorește evaluarea progresului în domeniul literației și identificarea eventualelor diferențe semnificative între grupa experimentală și grupa de control, cu ajutorul testelor Brio.

3. Stabilirea măsrurii în care s-a format o cultură a organizației școlare, în urma aplicării programului educațional „Părinți departe, școala aproape de copii".

Se dorește identificarea și analizarea îmbunătățirilor semnificative în strategiile de management educațional și abordările didactice ale profesorilor, după implementarea intervenției utilizând scala Marzano.

IV.2.2. Întrebările cercetării

Principalele întrebări de cercetare sunt:

- Care este efectul implementării programului educațional ,,Părinţi departe, şcoala aproape de copii" asupra nivelului de dezvoltare socio-emoțională a elevilor din clasa a III-a și a IV-a cu părinți emigranți?
- Cum sunt influențate competențele de literație și care este maniera prin care se promovează atitudinea pozitivă față de cărți și de lectură a elevilor din clasele a III-a și a IV-a cu părinți emigranți?
- Ce schimbări apar la nivelul culturii organizației școlare în urma aplicării progamului educațional „Părinți departe, școala aproape de copii"?

IV.2.2.1. Ipoteza cercetării

Implementarea programului de intervenţie ,,Părinţi departe, şcoala aproape de copii", conduce la dezvoltarea socio-emoțională a elevilor de clasa a III-a și a IV-a cu părinți emigranți, contribuie la stimularea competențelor de literație și la promovarea unei atitudini potitive față de cărți și de lectură, precum și la formarea culturii organizației școlare.

Ipotezele secundare

Ipoteza 1

Implementarea programului de intervenţie ,,Părinţi departe, şcoala aproape de copii" conduce la dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din clasele a III-a și a IV-a cu părinți emigranți.

Ipoteza 2

Implementarea programului de intervenţie ,,Părinţi departe, şcoala aproape de copii" contribuie la stimularea competenţelor de literație și la promovarea unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură.

Ipoteza 3

Participarea cadrelor didactice la dezvoltarea și implementarea programului de intervenție „Părinţi departe, şcoala aproape de copii" contribuie la formarea culturii organizației școlare.

IV.2.2.2. Variabilele cercetării

Variabila independentă

Programul de intervenție „Părinţi departe, şcoala aproape de copii"

Variabilele dependente

- Nivelul de dezvoltare socio-emoțională a elevilor din clasele a III-a și a IV-a cu părinți emigranți;
- Competența de literație și atitudinea pozitivă față de cărți și lectură a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți;
- Nivelul de dezvoltare al culturii organizaţiei şcolare;

IV.2.2.3. Corespondențele funcționale dintre variabilele dependente, metode și instrumente de cercetare

Tabelul nr. 1.IV.: *Corespondențele funcționale dintre variabilele dependente, metode și instrumente de cercetare*

Variabile dependente	Metode	Instrumente	Statutul instrumentului
Nivelul de dezvoltare socio-emoțională a elevilor din clasele a III-a și a IV-a cu pă-rinţi emigranți.	Metoda observației	Fișa de observare	Concepție proprie
Competența de litera-ție și atitudinea pozi-tivă față de cărți și lec-tură a elevilor din ci-clul primar cu părinți emigranți.	Probă standardizată - Metodă de evaluare bazată pe probe și în-trebări care vizează abilitățile de citire, scriere și înțelegere a textelor	Testele BRIO	Validat și standardizat
Nivelul de dezvoltare al culturii organizaţiei şcolare.	Metoda de autoeva-luare și auto-raportare	Chestionar scala Marzano- Effective Teaching and Learning Strategies (ETLS)	Validat și adaptat în învățământul primar

IV.2.3. Strategia cercetării

Strategia de cercetare reprezintă o abordare planificată și strategică prin care se organizează activitățile de cercetare pentru a obține rezultate relevante și valide, prin alegerea metodelor, tehnicilor și instrumentelor adecvate în funcție de obiectivele și natura cercetării.

Cercetarea pedagogică este o abordare științifică ce urmărește să dezvolte și să îmbunătățească practicile educaționale prin investigarea fenomenelor și proceselor din domeniul educației. Această cercetare se bazează pe metodologii riguroase, utilizarea unor cadre teoretice solide și pe colectarea de date obiective pentru a descoperi noi cunoștințe și a oferi argumente solide pentru dezvoltarea sistemului educațional. Caracterul său științific se reflectă în modul în care este planificată, implementată și raportată, asigurându-se astfel că rezultatele obținute sunt valide, fidele și relevante pentru comunitatea academică și pentru practicienii din domeniul educației. Prin urmărirea unor astfel de obiective, cercetarea pedagogică contribuie la avansarea cunoașterii și la îmbunătățirea practicilor educaționale, cu scopul de a crea un mediu educațional mai eficient și mai adecvat pentru elevi.

Componentele metodologice ale cercetării sunt:

- Metoda observației;
- Metodă de evaluare bazată pe probe și întrebări care vizează abilitățile de citire, scriere și înțelegere a textelor;
- Metoda de autoevaluare și auto-raportare – SCALA MARZANO.

IV.2.3.1. Sistemul metodelor de cercetare și al instrumentelor de cercetare valorificate

1. Metoda observației utilizată în acest studiu și constă în implementarea și desfășurarea unui joc de tip Treasure Hunt (vânătoare de comori) cu copiii participanți. Jocul este conceput ca o activitate de echipă, în care copiii lucrează împreună pentru a rezolva provocări și a descoperi comori ascunse. Jocul de tip Treasure Hunt este structurat în etape și are componente esențiale care includ planificarea jocului, stabilirea obiectivelor, crearea indiciilor, selecția locației și aspectele legate de răsplată și de

feedback. Participanții primesc indicii și sunt ghidați într-o căutare a unor obiecte sau informații ascunse în anumite locații. În timpul jocului, copiii trebuie să rezolve probleme, să folosească gândirea critică, să colaboreze și să comunice eficient pentru a progresa în căutarea comorilor.

Scopul principal al jocului de tip Treasure Hunt este de a stimula relațiile interpersonale și de a dezvolta abilitățile individuale la copii. Prin intermediul acestui joc, aceștia au oportunitatea de a-și dezvolta abilități cognitive, de a înțelege conceptul de spațiu, de a-și explora creativitatea, de a exersa rezolvarea problemelor și de a-și îmbunătăți abilitățile lingvistice. Jocul de tip Treasure Hunt îi motivează pe copii să exploreze, să colaboreze, să gândească critic și să se angajeze într-o activitate distractivă și interactivă.

Evaluarea se realizează prin observații directe a comportamentului și interacțiunilor copiilor în timpul jocului, precum și prin colectarea și analiza datelor privind abilitățile socio-emoționale și performanțele școlare ale copiilor.

Daniel Goleman, Eyllen Rockefeller, Growald, Timothy Shriver și alți autori au fost printre fondatorii Collaborative for Academic, Social și Emotional Learning (CASEL), o organizație dedicată promovării dezvoltării abilităților sociale și emoționale (ISE) ca parte integrantă a sistemului educațional. CASEL identifică cinci categorii de competențe fundamentale care pot fi dezvoltate sistematic, atât în mediul familial, cât și în cel școlar, și care constituie componentele inteligenței emoționale. Prin înlocuirea termenului „abilitate” cu „domeniu” în contextul colaborării pentru învățarea elevată, socială și emoțională (CASEL), se poate argumenta că această schimbare reflectă o perspectivă mai largă și mai comprehensivă asupra a ceea ce presupune dezvoltarea inteligenței emoționale.

Termenul „abilitate” poate sugera o abordare mai restrânsă, centrată pe cunoștințe și pe aptitudini specifice, în timp ce „domeniu” implică o sferă mai cuprinzătoare sau un teren mai vast de dezvoltare. Termenul „domeniu” sugerează că inteligența emoțională acoperă mai mult decât abilitățile individuale. Ea poate include, de asemenea, conștientizarea, înțelegerea și integrarea unui set complex de competențe și aspecte emoționale. Inteligența emoțională nu este redusă doar la abilități separate, ci include o rețea interconectată de aspecte, cum ar fi conștiința de sine, empatia, gestionarea emoțiilor și relațiile interpersonale. Folosind termenul

„domeniu", subliniem faptul că inteligența emoțională reprezintă o zonă vastă și complexă a dezvoltării personale.

Termenul „domeniu" lasă mai mult spațiu pentru interpretare și adaptare în funcție de contextul specific. Acest lucru este important în educație, deoarece se poate adapta la nevoile și la obiectivele individuale ale elevilor și ale școlilor.

Prin utilizarea termenului „domeniu", subliniem că dezvoltarea inteligenței emoționale este un proces continuu și dinamic, care implică explorarea, învățarea și dezvoltarea constantă. Înlocuirea termenului „abilitate" cu „domeniu" poate îmbunătăți înțelegerea și aplicarea conceptului de inteligență emoțională în contextul educației, evidențiind complexitatea și natura continuă a dezvoltării acesteia.

Metoda jocului de tip Treasure Hunt se bazează pe principiile educației experiențiale, oferind copiilor oportunități de învățare autentică, prin implicare activă, descoperire și cooperare. Această abordare permite dezvoltarea abilităților socio-emoționale, îmbunătățirea relațiilor interpersonale și promovarea învățării prin experiență/ experiențiale.

În acest studiu, am aplicat această metodă într-un context particular, implicând copiii din clasele a III-a și a IV-a, care aveau părinți emigranți. Scopul nostru a fost să investigăm și să evidențiem modul în care jocul de tip Treasure Hunt influențează dezvoltarea socio-emoțională și performanțele școlare ale acestor copii.

Designul cercetării s-a bazat pe un studiu experimental având două grupuri: unul experimental și unul de control, care au participat la jocul de tip Treasure Hunt și au oferit informații despre impactul jocului asupra dezvoltării socio-emoționale și performanțelor școlare ale copiilor, furnizând date relevante pentru înțelegerea eficienței intervenției și pentru îmbunătățirea practicilor educaționale în contextul activităților educaționale cu elevii din ciclul primar cu părinți emigranți.

Fișa de observare a comportamentelor în joc a fost folosită pentru a evalua progresul socio-emoțional al copiilor în timpul jocului Treasure Hunt. În cadrul acestei fișe, respondenții, de obicei profesori sau evaluatori, au fost solicitați să acorde evaluări pe o scală de la 1 la 3, pentru fiecare întrebare. Scala este definită astfel: 1 înseamnă că copilul are nevoie de sprijin (NS), 2 indică un comportament în curs de dezvoltare (D), iar 3 înseamnă că deja comportamentul este bine dezvoltat (A). Scorurile acordate la toate

întrebările sunt apoi adunate pentru a obține un scor total al performanței socio-emoționale.

Totodată fișa cuprinde cinci domenii cheie după cum urmează: conștientizarea de sine, auto-management, conștientizarea socială, abilități relaționale și luarea responsabilă a deciziilor. Fiecare domeniu are cinci itemi care au comportamente specifice și pot fi observate și evaluate în timpul jocului.

În continuare redăm o descriere a evaluării fiecărui domeniu, prin fișa de observare:

Domeniul I: Conștientizarea de sine

- Capacitatea de a-și identifica emoțiile, gândurile și modul în care acestea influențează comportamentele.
- Abilitatea de a-și recunoaște punctele forte și limitările, cu un sentiment de încredere bine fundamentat pentru a face față situațiilor provocatoare.

Domeniul II: Auto-management

- Abilitatea de a gestiona cu succes emoțiile, gândurile și comportamentele în timp ce se desfășoară diverse activități, cu scopul de a atinge atât obiective personale, cât și profesionale, implică utilizarea competențelor de reglare a afectelor și de control al impulsurilor cognitive.

Domeniul III: Conștientizarea socială

- Capacitatea de a evidenția și manifesta abilități pentru a adopta perspectiva celorlalți, aceasta include respectarea oamenilor care pot arăta și acționa diferit de ei înșiși.

Domeniul IV: Abilități relaționale

- Abilitatea de a iniția și de a menține relații sănătoase și satisfăcătoare implică cunoașterea modului în care să comunici eficient, să asculți atent, să colaborezi eficace cu ceilalți, să gestionezi conflictele prin negociere și să recunoști momentele când este necesar să ceri ajutor.

Domeniul V: Luarea responsabilă a deciziilor

- Abilitatea de a lua decizii constructive cu privire la comportamentul personal și la interacțiunile sociale presupune capacitatea de a identifica, analiza și soluționa problemele care pot apărea în cadrul conflictelor interpersonale.

2. Metoda utilizată pentru testele BRIO (Brigance Inventory of Early Development) – probă standardizată – metodă de evaluare bazată pe probe și întrebări care vizează abilitățile de citire, scriere și înțelegere a textelor. Este o combinație între observația directă și administrarea de itemi sau întrebări standardizate, constituie un element de bază al cercetării. Această metodă a fost aplicată în instituțile de învățământ din județul Hunedoara, pentru a măsura nivelul de competență în literație al copiilor cu părinți emigranți înainte și după intervenția ameliorativă. În urma aplicării testelor BRIO, ipoteza generală va fi confirmată sau infirmată. Cu ajutorul testelor BRIO s-a dorit evaluarea progresului în domeniul literației și identificarea eventualelor diferențe semnificative între grupa experimentală și grupa de control.

Stimularea competențelor de literație și promovarea unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură reprezintă un proces esențial în educație, având un impact semnificativ asupra competențelor de comunicare și de înțelegere a informațiilor scrise. Evaluarea adecvată a nivelului de literație este importantă pentru identificarea nevoilor individuale de învățare și pentru planificarea intervențiilor eficiente. În acest context, teste precum cele dezvoltate de Brio reprezintă instrumente valide și fiabile care pot furniza informații obiective cu privire la competențele lingvistice ale elevilor.

„Testul BRIO este un sistem de testare standardizat pentru accelerarea performanței in învățământ și reprezintă o metodă eficientă și obiectivă de evaluare a nivelului de literație al elevilor, furnizând informații utile pentru planificarea instrucțiunii și intervențiilor educaționale." – Iancu, D. E. & Iliescu, D. (2023).

Procesul de evaluare cu teste Brio implică administrarea unor probe standardizate care au fost validate pe un eșantion reprezentativ de elevi din grupa experimentală și din grupa de control. Aceste probe măsoară atât competențele de bază, cum ar fi decodificarea și recunoașterea cuvintelor, cât și competențele superioare, cum ar fi înțelegerea ideilor principale, evaluarea critică a textelor și rezolvarea de probleme.

Literația presupune manifestarea a trei abilități și anume: localizarea informației, înțelegerea informației și reflecția asupra informației.

Localizarea informației este capacitatea de a identifica și accesa sursele potrivite de informații. Într-o eră a tehnologiei și a cantității uriașe de informații disponibile, localizarea informației presupune utilizarea de strategii eficiente de căutare, evaluarea credibilității surselor și identificarea resurselor adecvate pentru a răspunde nevoilor de informare. Aceasta implică, de asemenea, înțelegerea și utilizarea instrumentelor și tehnologiilor informaționale, cum ar fi motoarele de căutare, bazele de date și sistemele de organizare a informațiilor.

Înțelegerea informației se referă la capacitatea de a interpreta și a procesa informațiile găsite. Acest proces implică analizarea critică a textelor și a conținutului informațional, identificarea ideilor principale, a relațiilor logice dintre acestea și a structurii textului. Înțelegerea informațiilor presupune, de asemenea, recunoașterea și interpretarea diverselor formate de comunicare, cum ar fi texte scrise, grafice, tabele sau multimedia. Aceasta implică, de asemenea, capacitatea de a extrage și sintetiza informații relevante pentru a răspunde nevoilor și obiectivelor individuale.

Reflectarea asupra informației este abilitatea care pune accent pe capacitatea de a evalua, analiza și a gândi critic asupra informațiilor găsite. Reflectarea asupra informației implică evaluarea credibilității și relevanței informațiilor, identificarea și evaluarea unghiurilor de abordare prezente în sursele de informații, precum și formularea de judecăți sau opinii informate pe baza acestor evaluări critice. Aceasta presupune, de asemenea, capacitatea de a recunoaște perspectivele și punctele de vedere diferite, de a aborda probleme complexe și de a formula argumente bazate pe evidențe.

Utilizarea testelor BRIO în evaluarea competențelor cognitive aduce multiple beneficii, întrucât acestea furnizează informații obiective și relevante despre abilitățile de raționament inductiv ale indivizilor. Aceste informații pot fi utilizate pentru a identifica nevoile individuale de învățare și pentru a dezvolta intervenții eficiente în domeniul educațional sau în alte contexte care implică luarea deciziilor bazată pe raționamentul logic.

3. Scala Marzano, denumită și „Effective Teaching and Learning Strategies" (ETLS), este un instrument de evaluare dezvoltat de Robert J. Marzano și de echipa sa, care se concentrează pe identificarea și măsurarea practicilor eficiente în predare. Scala Marzano a fost creată pe baza unor

cercetări extinse și a unui proces riguros de dezvoltare și de validare. Marzano și colegii săi au analizat și sintetizat rezultatele a numeroase studii anterioare, pentru a identifica practicile care au avut cel mai mare impact asupra învățării și performanței elevilor.

Instrumentul constă într-un set de întrebări structurate, care explorează diferite aspecte ale predării eficiente. Aceste întrebări acoperă o gamă largă de domenii, inclusiv comunicarea obiectivelor de învățare și a feedback-ului, interacțiunea elevilor cu cunoștințele noi, ajutarea elevilor să-și aprofundeze cunoștințele, generarea și testarea ipotezelor, implicarea elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți în procesul de învățare, stabilirea regulilor și a procedurilor, recunoașterea respectării regulilor și procedurilor, stabilirea și menținerea relațiilor eficiente cu elevii, comunicarea așteptărilor ridicate pentru toți elevii și strategiile de planificare și pregătire a lecțiilor.

Pentru fiecare întrebare, evaluatorii sunt invitați să atribuie o evaluare pe o scară de la 1 la 5, unde 1 indică un nivel scăzut de eficiență și 5 indică un nivel înalt de eficiență. Scorurile colectate pentru fiecare întrebare sunt apoi adunate pentru a calcula scorul total al eficienței predării.

Validitatea și fiabilitatea scalei Marzano au fost cercetate și validate în mai multe studii. De exemplu, un studiu realizat de Hattie și Timperley (2007) a investigat relația între practicile de predare identificate de Marzano și performanța elevilor. Rezultatele au indicat că practicile eficiente măsurate prin scala Marzano au avut un impact semnificativ asupra învățării și asupra performanțelor elevilor.

De asemenea, studiile de validare au demonstrat că scala Marzano are o bună consistență internă și stabilitate în timp. Un exemplu în acest sens este cercetarea lui Woolfolk-Hoy (2013), care a analizat fiabilitatea scalei Marzano în contextul învățământului superior. Rezultatele au indicat o fiabilitate ridicată a instrumentului în evaluarea eficienței predării.

În concluzie, scala Marzano (ETLS) este un instrument de evaluare validat, care oferă o măsură a eficienței predării într-un context educațional. Utilizarea acestui instrument poate ajuta la identificarea practicilor eficiente și la îmbunătățirea calității actului educațional. Cu toate acestea, este important să se înțeleagă că instrumentele de evaluare, inclusiv scala

Marzano, sunt doar un aspect al evaluării educaționale și trebuie utilizate în contextul unor abordări multidimensionale și complementare pentru a obține o imagine completă și relevantă a eficienței predării.

Scala Marzano (ETLS) este un instrument valoros în evaluarea eficienței predării, fiind susținută de cercetări ample, care au analizat impactul său în contextul învățământului primar. În acest segment, vom examina mai multe studii care au evaluat eficacitatea și relevanța scalei Marzano în ceea ce privește creșterea performanței elevilor în școlile primare.

Un studiu important realizat de Tomlinson and collab (2008) a investigat modul în care scala Marzano a fost utilizată pentru a evalua practicile de predare într-o școală primară. Cercetătorii au descoperit că profesorii care au fost implicați în evaluarea și implementarea practicilor eficiente identificate de Marzano au observat o creștere semnificativă a performanței elevilor. Rezultatele sugerează că scala Marzano poate fi un instrument valoros pentru îmbunătățirea calității predării în școlile primare.

Un alt studiu realizat de Hattie, Brown & Keegan, (2003) a analizat impactul practicilor eficiente identificate de scala Marzano în contextul învățământului primar. Cercetătorii au constatat că implementarea acestor practici a condus la îmbunătățiri semnificative în performanța elevilor, în special în domeniile cheie, cum ar fi înțelegerea conținutului, rezolvarea problemelor și gândirea critică. Studiul susține eficacitatea instrumentului Marzano în identificarea și promovarea practicilor de predare eficiente în școlile primare.

De asemenea, un studiu efectuat de Marzano & Toth (2013) a examinat modul în care utilizarea scalei Marzano a influențat creșterea performanței elevilor în citire și matematică în clasele primare. Cercetătorii au constatat că profesorii care au utilizat scala Marzano ca instrument de autoevaluare și dezvoltare profesională au obținut rezultate superioare în ceea ce privește progresul elevilor în aceste două domenii. Aceste descoperiri evidențiază relevanța și aplicabilitatea scalei Marzano în contextul învățământului primar.

Pe baza acestor cercetări, putem concluziona că scala Marzano este un instrument eficient și valid în evaluarea și promovarea practicilor de predare

eficiente în școlile primare. Implementarea practicilor identificate de scala Marzano poate contribui la creșterea performanței elevilor în diverse domenii academice și la dezvoltarea competențelor cheie necesare pentru succesul lor pe termen lung.

IV.2.3.2. Eșantionul de participanți

Stabilirea eșantionului de participanți

Au fost alcătuite două grupuri de participanți, respectiv grupul experimental și grupul de control. Grupul experimental a inclus 70 de elevi cu vârste cuprinse între 8 și 11 ani, care au fost în clasele a III-a și a IV-a din ciclul primar și aveau părinți plecați la muncă în străinătate. Grupul de control a fost alcătuit tot din 70 de elevi, care îndeplineau aceleași criterii de selecție, dar care nu au fost supuși niciunei intervenții experimentale.

Eșantionarea s-a realizat la nivelul a nouăsprezece instituții de învățământ din județul Hunedoara din mediul urban și rural, după cum urmează: Școala Gimnazială „Mircea Sântimbreanu" din municipiul Brad, Școala Gimnazială ,,Horea, Cloșca și Crișan" din municipiul Brad, Școala Gimnazială Vălișoara, Liceul Tehnologic „Matei Corvin" din Hunedoara, Școala Gimnazială Vața de Jos, Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria"din Deva, Liceul Tehnologic „Ovid Densușianu" din orașul Călan, Școala Gimnazială „Preot Iosif Comșa" din comuna Ribița, Colegiul Economic „Emanuil Gojdu" din municipiul Hunedoara, Școala Primară Tomești, Școala Gimnazială „Sabin Oprean" din comuna Bucureșci, Liceul Tehnologic de Transport Feroviar ,,Anghel Saligny" din orașul Simeria, Școala Gimnazială „Ion Gheorghe Duca" din municipiul Petroșani, Școala Gimnazială „Dr. Aurel Vlad", din municipiul Orăștie, Liceul Tehnologic „Crișan Crișcior" din comuna Crișcior, Școala Gimnazială „Avram Iancu" din comuna Baia de Criș, Școala Gimnazială „Ion Buteanu" comuna Buceș, Liceul Teoretic „Avram Iancu" din municipiul Brad.

Numărul total de copii din instituția pe care o manageriez, Școala Gimnazială „Mircea Sântimbreanu" din municipiul Brad are o populație școlară de 603 copii, iar numărul copiilor ai căror părinţi sunt plecaţi în

străinătate este de 32, diferența de 38 de elevi cu părinți emigranți fiind dată de elevii din cadrul unităților școlare enumerate mai sus.

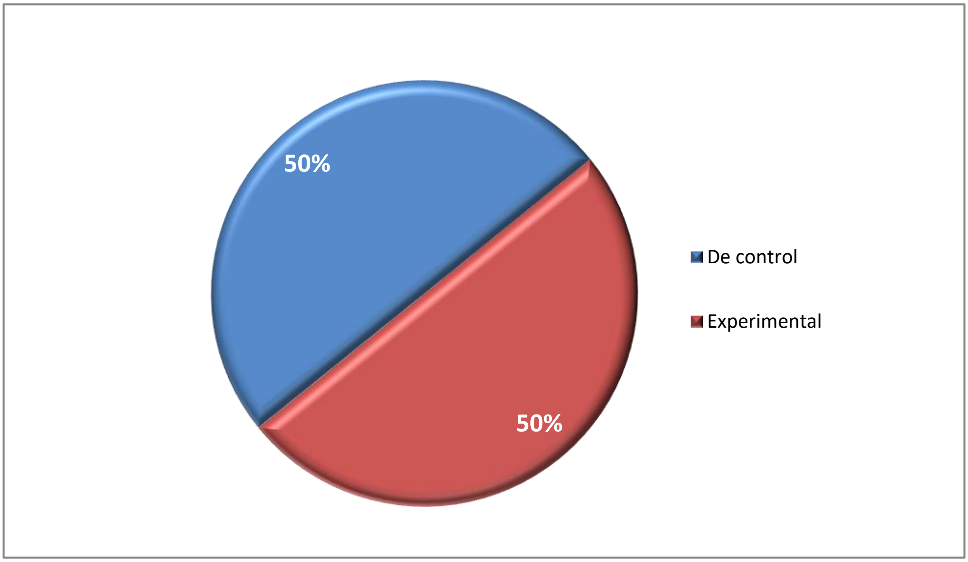


Figura nr. 4.IV.: *Distribuția procentuală a eșantionului de elevi*

În figura nr. 4.IV, am ilustrat cele două grupuri de participanți: grupul experimental, alcătuit din 70 de elevi cu părinți emigranți și grupul de control, format din același număr de elevi din clasele a III-a și a IV-a, din cele nouăsprezece instituții menționate anterior.

Un criteriu important de selecție al eșantioanelor a fost vârsta copiilor, aceasta fiind cuprinsă în intervalul 8-11 ani. Astfel, am asigurat ca grupurile de elevi să fie relativ omogene în ceea ce privește vârsta.

De asemenea, am luat în considerare și echilibrul numeric între fete și băieți din ambele eșantioane, pentru a minimiza posibilele diferențe de gen care ar putea influența rezultatele studiului.

În figura nr. 5.IV. este reprezentat eșantionul experimental, format din 35 de fete și 35 de băieți. Distribuția este echilibrată în ceea ce privește genurile, deoarece numărul de fete este egal cu numărul de băieți. În cadrul acestui experiment, echilibrarea între fete și băieți poate fi importantă pentru a evita orice influențe sau prejudecăți legate de gen și pentru a obține rezultate reprezentative.

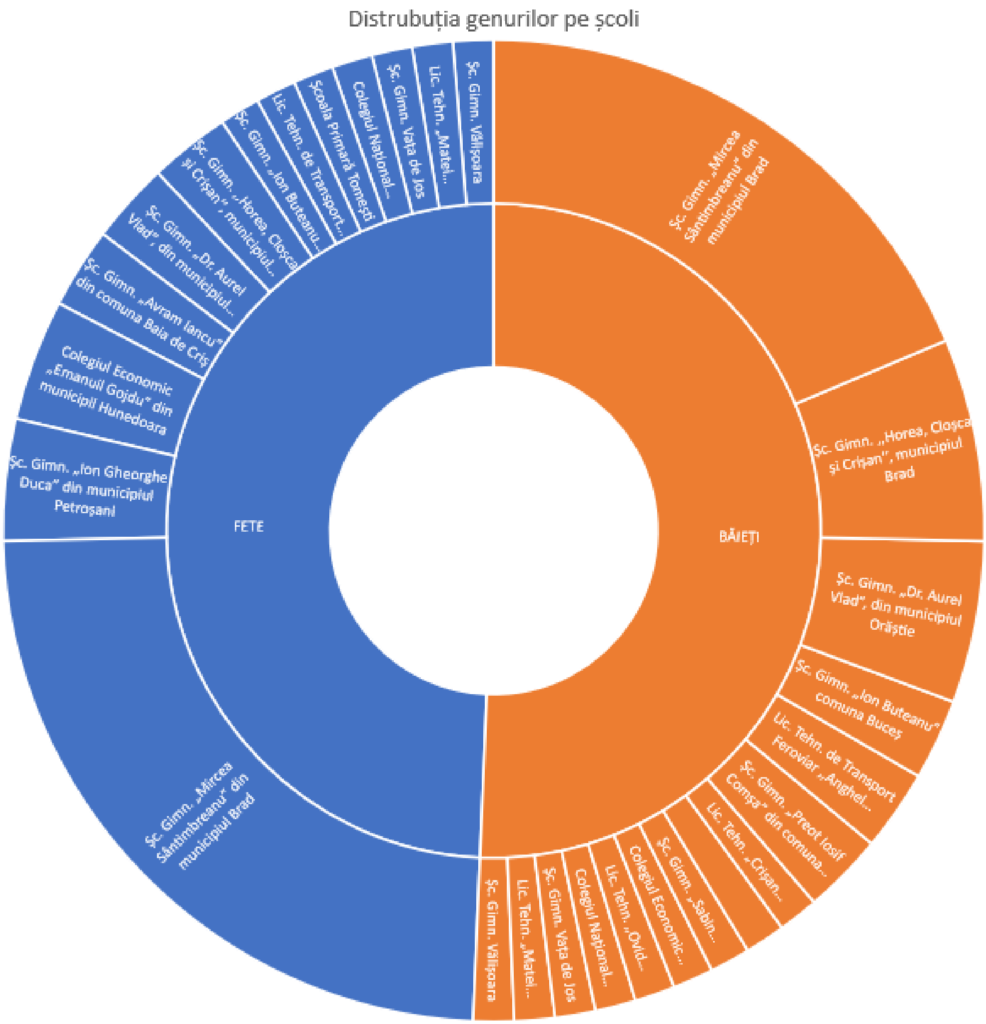


Figura nr. 5.IV.: *Repartizarea elevilor in funcție de gen-eșantion experimental*

Repartizarea pe clase a eșantionului de control și a celui experimental este redată în tabelul nr. 2.IV.

Tabelul nr. 2.IV.: *Repartizarea pe clase a eșantionului de control și a celui experimental*

Repartizarea pe clase a eșantionului de control și a celui experimental			
Eșantion/ Clasă	III	IV	Total
De control	36	34	70
Experimental	27	43	70
Total	63	77	140

Această cercetare folosește două grupuri de elevi diferite pentru a analiza nivelurile performanțelor academice și dezvoltarea abilităților interpersonale ale elevilor din clasele a III-a și a IV-a. Un grup, denumit eșantionul experimental, cuprinde elevi din ciclul primar care au părinți emigranți. Eșantionul de control, celălalt grup, este alcătuit, de asemenea, din 70 de elevi din aceeași categorie, dar care nu au beneficiat de intervenții specifice. Seleția acestor elevi s-a realizat pe baza informațiilor furnizate de directorii școlari.

Astfel, vom putea identifica eventuale diferențe în domeniile educațional, emoțional și social, și vom obține o înțelegere mai profundă a influențelor pe care migrația părinților le poate avea asupra copiilor aflați în această etapă a dezvoltării lor.

IV.2.3.3. Eșantionul de conținut

Stabilirea eșantionului de conținut

Eșantionul de conținut folosit în cadrul experimentului formativ se concentrează pe activitățile desfășurate în cadrul „Programului de intervenție pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți". Scopul acestor activități este de a îmbunătăți performanțele școlare și starea de bine a elevilor în cadrul școlii. Programul a fost stabilit în urma acordului dat de unitățile școlare implicate în eșantionul experimental și s-a desfășurat după finalizarea orelor de curs, de luni până vineri, în intervalul orar 12:00-14:00. Părinții sau tutorii legali ai elevilor au fost informați cu privire la calendarul activităților și la durata implementării programului de intervenție, asigurând astfel transparența și consimțământul pentru desfășurarea experimentului formativ.

Acest eșantion de conținut are la bază o abordare științifică pentru evaluarea impactului programului de intervenție asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți și pentru măsurarea capacităților elevilor în ceea ce privește localizarea informațiilor, înțelegerea textului și reflecția asupra textelor literare sau nonliterare citite. Analiza testelor Brio și întocmirea fișelor de observare ne-a permis să identificăm nivelurile subdezvoltat, funcțional sau înalt de alfabetizare ale elevilor, în funcție de indicele de literație obținut de fiecare copil.

Având în vedere contextul specific al elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți, am stabilit programul de intervenție în afara orelor de curs obișnuite pentru a minimiza interferența cu programa academică standard și a crea un spațiu dedicat activităților specifice dezvoltării socio-emoționale. Programul de intervenţie este conceput pentru a sprijini dezvoltarea socio-emoţională a elevilor prin activităţi specializate, adaptate nevoilor lor specifice. Abordarea integrată are ca scop îmbunătățirea nivelului performanțelor școlare și a stării de bine în cadrul organizației școlare, având în vedere influența părinților emigranți asupra copiilor lor.

Eșantionul de conținut valorificat în acest experiment formativ reprezintă un pas important în cercetarea științifică a intervențiilor socio-emoționale în contextul educațional. Prin evaluarea efectelor programului de intervenție, ne propunem să obținem rezultate și concluzii relevante pentru dezvoltarea ulterioară a strategiilor și politicilor educaționale în abordarea specifică a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți.

Programul activităților s-a derulat în perioada septembrie, 2021-iunie, 2023, după următorul calendar de activități:

Tabelul nr. 3.IV.: *Programul activităților derulat în perioada septembrie 2021 - iunie 2023*

Perioada	Activitatea
Septembrie 2021 Martie 2022	Întâlniri cu directorii unităților școlare pentru identificarea eșantionul experimental și de control.
Aprilie 2022 Iunie 2022	• Evaluarea inițială a eșantionului de subiecți prin joc de tip Treasure Hunt; • Evaluarea inițială a eșantionului de subiecți prin aplicarea testelor BRIO; • Eficiența predării evaluate cu scala Marzano prin aplicarea unui chestionar folosind scala Marzano-Effective Teaching and Learning Strategies (ETLS);
Iulie 2022 Septembrie 2022	Întocmirea programului de intervenție „Părinți departe, școala aproape de copii.” • Activități de dezvoltare socio-emoțională; • Activități de stimularea competențelor de literație și promovarea unei atitudini pozitive față de cărți și lectură;
Octombrie 2022 Martie 2023	Implementarea programului de intervenție „Părinți departe, școala aproape de copii” la eșantionul experimental.
Aprilie 2023 Mai 2023	Evaluarea finală a eșantionului de subiecți.

Proiectarea și organizarea activităților din cadrul programului „Părinți departe, școala aproape de copii" au implicat numeroase întâlniri organizatorice între directori, profesori pentru învățământul primar, părinți și discuții organizatorice între profesorul pentru învățământul primar și elevii implicați în program. De asemenea, s-a realizat monitorizarea îndeplinirii responsabilităților și pregătirea activităților colaborative între clase.

Proiectarea și organizarea activităților formale au inclus următoarele aspecte:

- 5 întâlniri organizatorice între directori, profesori pentru învățământul primar și părinți; întâlniri și discuții organizatorice între profesorul pentru învățământul primar și elevii clasei pe care o coordonează, pentru organizarea activităților în grupe de lucru, monitorizarea îndeplinirii responsabilităților și pregătirea pentru activitățile frontale dintre clase;
- 18 activități de stimulare a competențelor de literație, desfășurate în spațiul formal;
- 18 activități de dezvoltare socio-emoțională, desfășurate în spațiul formal.

Activitățile educaționale propuse în cadrul programului implementat au avut loc săptămânal, cu excepția perioadelor de vacanțe școlare ale elevilor, în intervalul octombrie 2022-martie 2023. Aceste activități au implicat participarea a 70 de elevi din clasele a III-a și a IV-a. Rezultatele obținute în urma participării la programul de intervenție „Părinți departe, școala aproape de copii" au fost evidențiate în etapele de pretest și post-test.

Activitățile educaționale propuse în cadrul programului implementat „Părinți departe, școala aproape de copii" sunt prezentate în tabelul nr.4 IV.

Tabelul nr. 4.IV.: *Calendar al activităților educaționale propuse în cadrul programului implementat „Părinți departe, școala aproape de copii"*

Denumire activitate propusă	Perioada de desfășurare
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Descoperă universul emoțiilor:O călătorie în lumea sentimentelor** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Supa de pietre**, dupa Iulia Iordan	Octombrie 2022

Denumire activitate propusă	Perioada de desfășurare
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Explorarea emoțională prin joc și creație – Descoperim lumea sentimentelor** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Fetița care voia să salveze cărțile, de Klaus Hagerup**	Octombrie 2022
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Explorarea și comunicarea emoțiilor: Descoperind și gestionând valurile sentimentelor** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **O sământă măruntă. Povestea lui Wangari Maathai, de Nicola Rijsdijk și Maya Marshak**	Octombrie 2022
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Explorarea și gestionarea fricii: Activități creative pentru învățarea despre emoții.** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Biblioteca ursului, de Poppy Bishop și Alison Edgson**	Octombrie 2022
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Cunoașterea și exprimarea emoțiilor: Navigând prin labirintul interacțiunii emoționale** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Umbrela prieteniei, după Jackie Azua Kramer**	Noiembrie 2022
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Explorarea emoțională prin corp și bucurie: Descoperind stările noastre interioare** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Imposibila durere de dinți a lui Albert, după Barbara Williams**	Noiembrie 2022
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Explorarea și reglarea emoțiilor: Descoperind tărâmul sentimentelor** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Cadoul de Crăciun, după Cristina Donovici**	Noiembrie 2022

Denumire activitate propusă	Perioada de desfășurare
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Explorarea imaginației și a reacțiilor emoționale: Jocuri interactive de pantomime** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Frunza curajoasă, de Emilia Plugaru**	Decembrie 2022
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Explorarea și exprimarea emoțiilor: Activități creative pentru copii.** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Planul măreț al Furnicuței, de Candice Dingwal**	Ianuarie 2023
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Explorarea și gestionarea emoțiilor în relațiile interpersonale** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Steluța Mia și marea ei descoperire, după Mirabela Les**	Ianuarie 2023
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Comunicare și autocunoaștere** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Minunata pălărie a lui Millie, de Satoshi Kitamura**	Ianuarie 2023
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Cărți de vizită – Descoperirea identității** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Fenomene ale naturii – sursă articol: Pași spre cunoaștere: Vremea, Editura Erc Press, Foto: aplicația Canva**	Februarie 2023
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **A Penny for Your Thoughts – Poveștile noastre** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Pietrele lui Aston , de Lotta Geffenblad Editura: Portocala Albastră**	Februarie 2023

Denumire activitate propusă	Perioada de desfășurare
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Explorarea emoțiilor și relațiilor pozitive** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Cel mai fain uriaș din oraș, după Julia Donaldson și Axel Scheffler**	Februarie 2023
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Poveste de succes și feedback pozitiv** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Domnul Căluț-de-mare, de Eric Carle**	Februarie 2023
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Explorarea pasiunilor și hobby-urilor** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Ninsoarea din vis, de Eric Carl**	Martie 2023
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Explorând emoțiile prin poezie** **Activitate de înțelegere și exprimare a emoțiilor în literatură** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Dorința lui Oaky, de Udina Bubur**	Martie 2023
• Activități de dezvoltare socio-emoțională: **Jocul complimentului – Promovarea bunătății și aprecierii, reciproce în mediul școlar** • Activități de stimulare a competențelor de literație și de promovare a unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură: **Eroina Clementina, de Sara Pennypacker**	Martie 2023

În contextul proiectului, au fost implementate strategii și intervenții menite să sprijine dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, cu accent pe activitățile de stimularea competențelor de literație și atitudine pozitivă față de cărți.

Prin intermediul întâlnirilor organizatorice și monitorizării, s-a asigurat o coordonare eficientă a programului, iar activitățile au fost adaptate nevoilor specifice ale elevilor implicați. Rezultatele obținute în

urma evaluărilor preexperimental și postexperimental au furnizat informații cu privire la impactul programului asupra dezvoltării socio-emoționale, asupra stimulării competențelor de literație și asupra promovării unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură, precum și asupra formării culturii organizației școlare.

IV.3. Etapele cercetării pedagogice

Cercetarea este un proces riguros și bine organizat care implică mai multe etape pentru a obține date și rezultate semnificative. Una dintre modalitățile de structurare a cercetării este împărțirea acesteia în trei etape principale: etapa preexperimentală, etapa experimentală și etapa postexperimentală.

Etapa preexperimentală este etapa inițială a cercetării și implică definirea clară a obiectivelor și a întrebărilor de cercetare. În această fază, cercetătorul identifică problema sau subiectul de studiu și stabilește ipoteze sau presupuneri inițiale. Planificarea și proiectarea cercetării sunt elemente cheie ale acestei etape. Cercetătorul decide cum va fi colectată informația, care va fi eșantionul, ce metode de cercetare vor fi folosite și cum vor fi analizate datele. Este importantă o revizuire detaliată a literaturii existente, pentru a înțelege contextul cercetării și pentru a identifica lacunele sau contribuțiile potențiale ale cercetării.

Etapa experimentală implică implementarea planului stabilit în etapa preexperimentală. Este momentul în care se colectează datele efective sau se desfășoară experimentele pentru a răspunde la întrebările de cercetare. În cercetarea experimentală, se pot aplica tratamente sau intervenții controlate pentru a evalua impactul acestora asupra variabilelor studiate. Datele obținute sunt adesea analizate statistic pentru a desprinde concluzii valide. Este esențială documentarea atentă a procesului de colectare a datelor, precum și a oricăror variabile sau factori care ar putea influența rezultatele cercetării. Controlul variabilelor străine este, de asemenea, un aspect important în această etapă.

În etapa postexperimentală se interpretează rezultatele cercetării și se desprind concluzii cu privire la ipotezele inițiale. Rezultatele cercetării pot fi comparate cu literatura existentă și cu teoriile relevante pentru a evalua semnificația descoperirilor. Această etapă implică, adesea, și formularea de

recomandări sau de implicații practice bazate pe cercetare. Un alt aspect important este comunicarea rezultatelor, de obicei, prin intermediul publicării unui raport de cercetare sau a unui articol științific. Aceasta permite altor cercetători să se informeze și să contribuie la progresul cunoașterii din domeniu.

Aceste trei etape – preexperimentală, experimentală și postexperimentală – alcătuiesc o abordare adecvată pentru cercetarea științifică și fac ca procesul de cercetare să fie bine structurat, transparent și relevant pentru obiectivele propuse.

Capitolul V.
ETAPA PREEXPERIMENTALĂ

V.1. Obiectivele etapei preexperimentale și subordonarea lor față de scopul și obiectivele cercetării

- Constatarea nivelului dezvoltării socio-emoționale ale elevilor cu părinți emigranți;
- Identificarea nivelului competențelor de literație și a atitudinii față de cărți și de lectură a acestora;
- Proiectarea unui program de intervenție formativă aplicat elevilor ai căror părinți sunt plecați la muncă în străinătate.

Obiectivele preexperimentale sunt subordonate scopului și obiectivelor cercetării, urmărindu-se obținerea datelor și informațiilor necesare pentru realizarea și fundamentarea cercetării, în ansamblul ei.

Scopul cercetării reprezintă direcția generală și finalitatea acesteia, în timp ce obiectivele specifice sunt intenționalități mai detaliate, care contribuie la atingerea scopului. Obiectivele etapei preexperimentale sunt preliminare în procesul cercetării și sunt subordonate scopului și obiectivelor principale. Aceste obiective includ constatarea nivelului de dezvoltare socio-emoțională a elevilor cu părinți emigranți, identificarea nivelului competențelor de literație și a atitudinii față de cărți și de lectură al acestora și proiectarea unui program de intervenție formativă aplicat elevilor ai căror părinți sunt plecați la muncă în străinătate, în baza nevoilor de formare identificate. Ele sunt concepute pentru a obține informații și date preliminare, care să ofere o bază solidă pentru demararea și implementarea cercetării ulterioare.

Astfel, obiectivele etapei preexperimentale sunt subordonate scopului și obiectivelor cercetării, reprezentând finalități care vor oferi cadrul și fundamentele necesare pentru desfășurarea experimentului pedagogic.

V.2. Metodologia de cercetare utilizată pentru colectarea datelor inițiale

Metodologia de cercetare utilizată pentru colectarea datelor inițiale a implicat abordarea unui proces riguros și structurat, astfel încât să se obțină informații relevante și valide pentru cercetarea propusă.

Pentru colectarea datelor inițiale, s-a aplicat o abordare mixtă, combinându-se metode calitative și cantitative. Această abordare integrativă a permis o înțelegere mai profundă și completă a fenomenului investigat și a contribuit la obținerea unor date multidimensionale.

Metodele calitative au fost utilizate pentru a explora și înțelege în profunzime percepțiile, experiențele și perspectivele elevilor cu părinți emigranți. S-au realizat întâlniri și discuții de grup pentru a aduna informații despre impactul absenței părinților asupra dezvoltării socio-emoționale a acestor elevi. Aceste metode au oferit oportunitatea de a obține date bogate și detaliate, precum și de a identifica teme și modele recurente în răspunsurile participanților.

Metodele cantitative au fost utilizate pentru a obține date cuantificabile și pentru a evalua dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, nivelul competențelor de literație și atitudinea față de cărți și lectură și gradul de formare a culturii organizației școlare. S-au aplicat instrumente de evaluare standardizate, cum ar fi teste Brio, pentru a măsura abilitățile literare și domeniile socio-emoționale ale elevilor. Aceste metode au furnizat date obiective și comparabile, permițând analiza și interpretarea rezultatelor într-un mod cuantificabil.

Pentru asigurarea validității și fidelității datelor colectate, s-au respectat principii și proceduri specifice cercetării științifice. S-au realizat pilotări și pretestări pentru a verifica înțelegerea și aplicabilitatea instrumentelor de colectare a datelor. De asemenea, s-au utilizat tehnici de analiză a datelor, cum ar fi analiza statistică pentru datele cantitative.

Metodologia de cercetare utilizată a asigurat colectarea riguroasă și sistematică a datelor inițiale, permițând investigarea în profunzime a fenomenului și obținerea unor informații relevante și utile pentru dezvoltarea ulterioară a cercetării.

V.2.1. Metoda observației

În etapa preexperimentală, pentru colectarea datelor inițiale, am utilizat metoda observației folosind jocul de tip Treasure Hunt (vânătoare de comori). Scopul acestei metode a constat în evaluarea dezvoltării socio-emoționale a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți, în timpul desfășurării jocului.

Pentru a înregistra comportamentele observate în timpul jocului, am utilizat o fișă de observare a comportamentelor în joc, această fișă a fost elaborată conform rigorilor și terminologiei academice specifice domeniului dezvoltării socio-emoționale și a fost structurată pentru a acoperi cinci domenii cheie ale dezvoltării socio-emoționale după cum urmează: conștientizarea de sine, auto-managementul, conștientizarea socială, abilitățile relaționale și luarea responsabilă a deciziilor.

Fișa de observare a comportamentelor în joc a furnizat un cadru detaliat și sistematic pentru înregistrarea și evaluarea comportamentelor relevante manifestate de copii în timpul jocului de tip Treasure Hunt. Aceasta a inclus categorii și criterii specifice pentru fiecare domeniu cheie, permițând observatorilor, cadrelor didactice să înregistreze observațiile într-un mod obiectiv și consistent.

Prin intermediul acestei metode de observație, am colectat date inițiale relevante despre dezvoltarea socio-emoțională a copiilor, înainte de a interveni experimental. Aceste date inițiale au constituit punctul de plecare pentru comparația ulterioară a rezultatelor obținute în etapa postexperimentală, facilitând o evaluare științifică a impactului intervenției în dezvoltarea socio-emoțională a copiilor în cadrul jocului de tip Treasure Hunt.

DOMENIUL I – CONȘTIENTIZAREA DE SINE se referă la capacitatea copiilor de a-și recunoaște și înțelege propriile emoții și gânduri, precum și la modul în care acestea pot influența comportamentul lor. Acesta implică o serie de aspecte psihologice și cognitive, copiii își dezvoltă capacitatea de introspecție și auto-reflecție, cu ajutorul cărora ei își pot observa și analiza propriile emoții, gânduri și reacții. Această abilitate de auto-observare le permite să își înțeleagă starea emoțională și să își dea seama de influența pe care aceasta o are asupra modului lor de a se comporta.

Un alt aspect al conștientizării de sine este recunoașterea și înțelegerea punctelor forte și a limitărilor proprii. Copiii devin conștienți de abilitățile și

aptitudinile lor, dar și de limitele și de vulnerabilitățile lor. Această conștientizare le permite să dezvolte un sentiment de încredere, bine fundamentat în propriile capacități și să facă față, cu succes, situațiilor provocatoare sau dificile.

Conștientizarea de sine se referă la dezvoltarea capacităților metacognitive și introspective ale copiilor, care implică funcții cognitive superioare, cum ar fi percepția de sine, conștientizarea emoțională și auto-reflecția. Aceste procese psihologice sunt susținute de dezvoltarea creierului și de integrarea informațiilor provenite din mediul social și de experiențele personale ale copiilor.

Fișa de observare corespunzătoare domeniului I – conștientizarea de sine vizează următoarele competențe: autopercepția emoțională, conștientizarea comportamentală, încrederea în sine, motivația intrinsecă și capacitatea de analiză a gândurilor și convingerilor personale.

Autopercepția emoțională se referă la abilitatea copiilor de a identifica și recunoaște propriile emoții în timpul jocului, manifestând o atenție sporită asupra trăirilor interne și devenind conștienți de emoțiile pe care le experimentează în timpul desfășurării jocului.

Conștientizarea comportamentală, care implică observarea și înțelegerea comportamentelor proprii în diferite situații și contexte, respectând regulile jocului. Copiii demonstrează abilitatea de a fi conștienți de modul în care se comportă în cadrul jocului, manifestând o atitudine de respect față de regulile stabilite și adaptându-și comportamentul în consecință.

Încrederea în sine, este bine fundamentată prin recunoașterea și evaluarea corectă a punctelor forte și a limitărilor personale. Copiii au manifestat încredere în propriile capacități în cadrul jocului, având o percepție realistă asupra abilităților lor și acceptând, cu încredere, sarcinile jocului propus.

Motivația intrinsecă, a fost evidențiată prin mobilizarea și acțiunea concretă în scopul rezolvării sarcinii. Copiii au manifestat o motivație internă pentru a participa activ la joc și pentru a rezolva provocările acestuia, fiind implicați și entuziasmați în desfășurarea activității.

Capacitatea de analiză a gândurilor și convingerilor personale prin care copiii au fost capabili să reflecteze asupra propriilor gânduri și convingeri în cadrul jocului, înțelegând modul în care acestea pot influența

modul lor de a se comporta și de a experimenta emoții. Această conștientizare le-a permis să accepte provocările și să le ducă la bun sfârșit în cadrul jocului.

Aceste competențe abordate în cadrul jocului de tip Treasure Hunt sunt reflectate în dezvoltarea socio-emoțională a copiilor, inclusiv aspecte precum autopercepția, conștientizarea comportamentală, încrederea în sine, motivația intrinsecă și abilitatea de analiză a gândurilor și convingerilor personale. Prin intermediul jocului, copiii au avut oportunitatea de a-și dezvolta și îmbunătăți aceste competențe socio-emoționale.

DOMENIUL II – AUTO-MANAGEMENTUL, în contextul acestui joc de tip Treasure Hunt, reprezintă abilitatea copiilor de a-și controla, cu succes, emoțiile, gândurile și comportamentele pe parcursul jocului, astfel încât să poată atinge, cu succes, obiectivele stabilite. Acest domeniu implică dezvoltarea abilităților de reglare emoțională și control al impulsurilor, dezvoltarea capacității de a-și gestiona emoțiile într-un mod adaptativ și constructiv. Aceasta include identificarea și recunoașterea propriilor emoții, precum și înțelegerea factorilor care le declanșează. Prin reglarea emoțională, copiii își pot ajusta emoțiile, astfel încât să răspundă în mod adecvat și să își păstreze concentrarea și echilibrul în timpul activităților.

De asemenea, auto-managementul implică și controlul impulsurilor. Copiii învață să își controleze reacțiile și să își amâne dorințele imediate în favoarea obiectivelor pe termen lung. Ei dezvoltă abilități de auto-disciplină și rezistență la frustrare, permițându-li-se să își direcționeze energia și atenția către sarcinile importante și să evite distragerile.

Aceste competențe de auto-management sunt influențate de dezvoltarea cognitivă a copiilor și de capacitatea lor de a-și stabili obiective, de a-șinplanifica și organiza acțiunile necesare pentru a le atinge. Totodată, interacțiunile sociale și mediul educațional au o contribuție semnificativă în dezvoltarea acestor abilități, furnizând copiilor sprijin și îndrumare în procesul de formare și dezvoltare a acestor competențe.

Auto-managementul este un proces complex care implică funcții executive ale creierului, cum ar fi controlul cognitiv și reglarea emoțională. Aceste competențe sunt esențiale pentru succesul academic, pentru adaptarea socială și pentru reziliența emoțională a copiilor în fața provocărilor și stresului din viața lor cotidiană.

Fișa de observare corespunzătoare domeniului II – auto-managementul, vizează următoarele competențe: adaptabilitatea, empatia, gestionarea timpului, resurselor și sarcinilor, angajamentul și entuziasmul și controlul impulsurilor.

Adaptabilitatea este capacitatea de a se ajusta în fața schimbărilor și situațiilor noi fără a manifesta rigiditate sau rezistență. Această competență implică abilitatea de a se adapta și de a se conforma la cerințele și contextele noi, ajustându-se, cu flexibilitate, pentru a realiza sarcinile și pentru a colabora eficient.

Empatia este capacitatea de a înțelege și adopta perspectiva altor colegi, inclusiv a emoțiilor și experiențelor lor, implicând capacitatea de a percepe și de a se conecta cu experiențele și cu emoțiile celorlalți, exprimându-și punctul de vedere într-un mod care ține cont de perspectiva și de sentimentele lor.

Eficienta în gestionarea timpului, resurselor și sarcinilor se referă la abilitatea de a organiza și aloca, cu succes, timpul, resursele și sarcinile. Această competență presupune capacitatea de a planifica și de a utiliza, în mod optim, resursele disponibile, de a administra sarcinile într-un mod ordonat și structurat și de a menține un comportament corespunzător, pe întreaga durată a activității.

Menținerea angajamentului și a entuziasmului în atingerea obiectivelor, chiar și în fața dificultăților și provocărilor, implică și capacitatea de a menține dedicarea și dorința de a-și atinge obiectivele, manifestând entuziasm și perseverență chiar și în situații complexe, și de a finaliza, cu succes, sarcinile încredințate.

Controlul impulsurilor reprezintă abilitatea de a-și controla impulsurile legate de satisfacerea imediată a dorințelor, în favoarea atingerii obiectivelor pe termen lung. Aceasta implică capacitatea de a amâna gratificarea imediată, de a-și controla reacțiile impulsive și de a se mobiliza și focaliza asupra atingerii obiectivelor pe termen lung, chiar și după apariția unor incidente sau provocări.

Prin dezvoltarea acestor competențe, copiii devin capabili să își gestioneze eficient emoțiile, gândurile și comportamentele, în vederea atingerii obiectivelor personale și academice, contribuind, astfel, la dezvoltarea lor socio-emoțională și succesul în diverse contexte de viață.

DOMENIUL III – CONȘTIENTIZAREA SOCIALĂ se referă la abilitatea copiilor de a identifica și de a manifesta aptitudini pentru a lua în considerare perspectiva și la abilitatea de a respecta persoanele care pot prezenta comportamente și caracteristici diferite față de ei înșiși. Această dimensiune a dezvoltării socio-emoționale implică înțelegerea și recunoașterea diversității umane, precum și capacitàția de a percepe și de a se conecta cu experiențele și cu perspectivele altor indivizi.

În cadrul domeniului III – conștientizarea socială, copiii își dezvoltă abilitatea de a lua perspectiva celorlalți, ceea ce implică capacitatea de a se pune în locul altor persoane și de a înțelege și simți cum ar putea fi viața acestora. Această abilitate presupune empatie și sensibilitate față de perspectivele și experiențele diferite ale celorlalți și le permite copiilor să dezvolte relații sociale sănătoase și să își exprime, în mod adecvat, punctul de vedere.

De asemenea, conștientizarea socială implică și respectarea diversității umane. Copiii sunt expuși la o varietate de oameni cu caracteristici, trăsături și comportamente diferite. Prin dezvoltarea conștientizării sociale, aceștia învață să aprecieze și să respecte diferențele dintre indivizi, inclusiv diferențele culturale, de gen, de abilități etc. Această abilitate se referă și la toleranță și incluziune socială.

Dezvoltarea conștientizării sociale are la bază procese cognitive și emoționale complexe, cum ar fi teoria minții și dezvoltarea empatiei. Aceste abilități sunt esențiale pentru dezvoltarea relațiilor sociale pozitive și pentru adaptarea în societatea în care trăim.

Competențele vizate în cadrul conștientizării sociale reflectă abilitățile de înțelegere socială, empatie, comunicare, colaborare și rezolvare a conflictelor. Dezvoltarea acestor competențe permite promovarea de relații sociale sănătoase, cooperarea în grupuri și dezvoltarea abilităților de gestionare a interacțiunilor sociale într-un mod empatic și eficient.

DOMENIUL IV – ABILITĂȚI RELAȚIONALE se referă la capacitatea copiilor de a iniția și menține relații interpersonale sănătoase și satisfăcătoare. Această dimensiune a dezvoltării socio-emoționale implică abilități specifice, cum ar fi comunicarea eficientă, ascultarea activă, colaborarea, gestionarea conflictelor și capacitatea de a recunoaște când este necesar să ceri ajutor.

În cadrul abilităților relaționale, copiii învață să comunice clar și eficient în relațiile interpersonale care implică exprimarea ideilor și sentimentelor, într-un mod coerent și adecvat, astfel încât să fie înțeleși de ceilalți. De asemenea, copiii dezvoltă abilități de ascultare activă, acordând atenție și înțelegând perspectiva celorlalți. Cooperarea cu ceilalți este o altă competență esențială în abilitățile relaționale. Copiii învață să colaboreze eficient în echipă, să împărtășească idei, să lucreze împreună și să se ajute, reciproc, în atingerea unor obiectivelor comune propuse în cadrul jocului.

Negocierea cu succes a conflictelor este, de asemenea, o abilitate importantă în dezvoltarea relațiilor sănătoase. Copiii învață să identifice și să gestioneze conflictele, să găsească soluții satisfăcătoare pentru toți cei implicați și să se angajeze în procesul de negociere, într-un mod respectuos și constructiv.

În plus, abilitățile relaționale includ și recunoașterea momentelor în care este necesar să cauți ajutor. Copiii învață să își recunoască limitele și să solicite sprijin din partea adulților sau a altor persoane de încredere, atunci când au nevoie de ajutor în gestionarea situațiilor sau a problemelor dificile.

Dezvoltarea abilităților relaționale contribuie la stabilirea și la menținerea unor relații sănătoase, satisfăcătoare și constructive cu ceilalți, fiind esențiale pentru bunăstarea emoțională și pentru succesul social al copiilor în viața de zi cu zi.

Fișa de observare corespunzătoare domeniului IV – abilități relaționale, au fost vizate următoarele competențe:

Capacitatea de a se integra armonios într-o echipă este abilitatea de a se alinia și de a se adapta, cu ușurință, într-un grup de lucru. Copiii demonstrează competențe de colaborare la nivelul colectivelor, stabilind conexiuni cu ceilalți și contribuind activ la activitățile de grup.

Abilități de comunicare verbală și nonverbală reprezintă capacitatea de a asculta activ și interactiv, de a construi și de a transmite mesaje, de a recepta mesaje, de a exprima emoțiile și nevoile într-un mod adecvat și de a adapta mesajele transmise colegilor, într-un mod clar și corespunzător.

Empatia este capacitatea de a resimți emoțiile și experiențele celorlalți și de a manifesta preocupare față de nevoile emoționale ale acestora. Copiii manifestă empatie și înțelegere față de ceilalți, fiind receptivi și sensibili la stările și la trăirile lor.

Recunoașterea necesității de sprijin și de implicare reprezintă capacitatea de a recunoaște momentele în care este necesară implicarea și sprijinul colegilor și de a cere ajutor atunci când este necesar. Copiii manifestă abilitatea de a-și recunoaște limitele și de a solicita sprijinul celor din jur în situațiile în care au nevoie de ajutor.

Colaborarea constructivă și eficientă este capacitatea de a colabora cu ceilalți într-un mod constructiv și eficient, în cadrul echipei. Copiii nu acuză colegii pentru eventualele eșecuri și învață să lucreze împreună, să își ofere sprijin reciproc și să contribuie, în mod activ, la succesul grupului.

Competențele vizate în cadrul abilităților relaționale se referă la abilitățile de integrare în grup, la comunicare, la empatie, la recunoașterea nevoii de sprijin și la colaborarea constructivă. Dezvoltarea acestor competențe promovează relații sănătoase și cooperante, contribuind la succesul în activitățile de grup și la dezvoltarea abilităților sociale esențiale în interacțiunile cu ceilalți.

DOMENIUL V – LUAREA RESPONSABILĂ A DECIZIILOR se referă la abilitatea copiilor de a face alegeri constructive în ceea ce privește comportamentul personal și interacțiunile sociale, și implică și capacitatea de a identifica, analiza și rezolva probleme atunci când se confruntă cu conflicte interpersonale.

În procesul de luare responsabilă a deciziilor, copiii își dezvoltă abilitatea de a lua decizii informate și bine gândite cu privire la propriul comportament. Acest proces implică evaluarea posibilelor consecințe ale diferitelor acțiuni și selectarea acțiunilor care sunt benefice și adecvate într-un anumit context social.

Luarea responsabilă a deciziilor presupune și asumarea responsabilității pentru propriile acțiuni și comportamente, copiii învață să își asume consecințele acțiunilor lor, să înțeleagă importanța responsabilității personale și să fie conștienți de impactul pe care îl pot avea asupra lor înșiși și asupra celor din jur.

Dezvoltarea abilităților de luare responsabilă a deciziilor contribuie la dezvoltarea gândirii critice și la dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor în contexte sociale, promovând comportamente responsabile și interacțiuni sociale sănătoase.

În cadrul domeniului V – luarea responsabilă a deciziilor, în fișa de observare au fost vizate următoarele competențe:

Gestionarea conflictelor interpersonale într-un mod constructiv și eficient – reprezintă capacitatea de a gestiona conflictele interpersonale, într-un mod constructiv și eficient. Copiii identifică punctele de vedere ale celor implicați, explorează opțiuni de soluționare și găsesc soluții sau compromisuri acceptabile pentru toți cei implicați.

Luarea deciziilor constructive este capacitatea de a face alegeri constructive în diferite situații. Copiii identifică, analizează și rezolvă problemele cu care se confruntă, folosind raționamentul și gândirea critică pentru a evalua opțiunile și a identifica cele mai adecvate soluții.

Responsabilitatea personală și comunicarea respectuoasă se referă la manifestarea responsabilității personale și la exprimarea ideilor, în mod clar și respectuos. Copiii își asumă responsabilitatea pentru propriile acțiuni și comportamente, comunicând, într-un mod respectuos, și asumându-și greșelile, concentrându-se, în principal, pe identificarea soluțiilor.

Gândirea critică și identificarea soluțiilor adaptate se referă la capacitatea copiilor de a analiza în mod critic informațiile și de a identifica soluții specifice și adecvate situațiilor cu care se confruntă. Ei abordează provocările cu un spirit de evaluare atentă și cu un spirit analitic, găsind soluții care sunt potrivite și eficiente în contextul respectiv.

Competențele vizate în cadrul luării responsabile a deciziilor reflectă abilitățile de gestionare a conflictelor, luare a deciziilor, responsabilitate personală, dorință de învățare și gândire critică. Dezvoltarea acestor competențe contribuie la dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, la asumarea responsabilității și la dezvoltarea personală, promovând atitudini pozitive și luarea deciziilor informate și responsabile în diferite contexte sociale și cu prilejul diferitelor interacțiuni.

V.2.2. Metodă de evaluare bazată pe probe și întrebări care vizează abilitățile de citire, scriere și înțelegere a textelor

În etapa preexperimentală, pentru evaluarea abilităților de citire, scriere și înțelegere a textelor, s-a utilizat o metodă bazată pe teste și întrebări folosind testul BRIO pentru nivelul de alfabetizare. Acest test reprezintă un instrument de evaluare fiabil, dezvoltat pe baza cercetărilor și studiilor din domeniul educației și al psihologiei. Prin intermediul acestui test, s-au evaluat competențele lingvistice și de înțelegere ale elevilor, oferind o

măsură obiectivă a nivelului lor de alfabetizare, înainte de intervenția propusă. În cadrul cercetării noastre, Testul BRIO are ca scop evaluarea competențelor de lectură, scriere și înțelegere a textelor, la elevii din clasele a III-a și a IV-a din ciclul primar, în special la cei cu părinți emigranți. Acest test este administrat într-un mod standardizat, iar rezultatele obținute sunt utilizate pentru a colecta date de referință inițiale cu privire la nivelul de dezvoltare a acestor abilități în rândul copiilor care participă la studiu.

Totodată, această metodă de evaluare în etapa preexperimentală permite obținerea unor informații importante despre nivelul inițial al competențelor de literație ale copiilor și poate fi utilizată pentru a identifica nevoile specifice de dezvoltare în acest domeniu. Prin colectarea datelor inițiale cu ajutorul testului BRIO, se identifică punctele tari și dificultățile individuale ale copiilor, oferind baza pentru planificarea intervențiilor educaționale personalizate în etapa experimentală.

Conform cercetărilor lui Chuang & Jamiat (2023), testul de literație se bazează pe o abordare multidimensională a evaluării competențelor de literație și examinează mai multe aspecte ale abilităților de literație, inclusiv înțelegerea orală și scrisă, decodificarea cuvintelor, vocabularul, compunerea și înțelegerea textelor. Astfel, testul BRIO de literație oferă o perspectivă cuprinzătoare asupra competențelor de literație ale elevilor.

Platforma Brio oferă teste unice și comparabile între ele, astfel încât fiecare test este diferit și nu se repetă niciodată. Rezultatele obținute de elevi pot fi înregistrate și utilizate în catalog. Platforma Brio a fost dezvoltată cu respectarea celor mai riguroase standarde globale. Aceasta se bazează pe Teoria Răspunsului la Item (Item Response Theory), care este o teorie psihometrică utilizată în teste prestigioase, precum SAT și GMAT. Aceste teste au fost utilizate, cu succes, în țări din America și Europa de Vest de mai mult de un secol.

Prin aplicarea teoriei Teoria Răspunsului la Item (Item Response Theory) în platforma Brio, se asigură că testele sunt echilibrate în dificultate și că abilitatea fiecărui elev poate fi evaluată în mod obiectiv și permite o comparație corectă și precisă între performanțele elevilor.

Astfel, platforma Brio oferă un mediu de testare fiabil și valid, care facilitează evaluarea și notarea rezultatelor elevilor în catalog. Utilizarea Teoria Răspunsului la Item (Item Response Theory) asigură că procesul de

evaluare este unul complex și eficient, oferind un cadru de încredere pentru înregistrarea performanțelor și a competențelor de literație.

Întrucât testul BRIO a fost adaptat în etapa preexperimentală, acesta fiind adecvat nevoilor și caracteristicilor specifice ale grupului de copii participanți la studiu. Adaptarea a fost realizată în conformitate cu principiile metodologice recomandate de către autorii instrumentului (BRIO Development Group, 2017), asigurând, astfel, relevanța și validitatea datelor obținute.

În concluzie, Testul BRIO, folosit pentru a evalua nivelul de literație, a reprezentat un instrument eficient în faza preexperimentală pentru analizarea abilităților de citire, scriere și înțelegere a textelor la elevii din clasele a III-a și a IV-a. Acest instrument, recunoscut pentru validitatea și fiabilitatea sa, a furnizat o evaluare detaliată a competențelor de literație, furnizând, astfel, informații esențiale pentru dezvoltarea și pentru punerea în aplicare a intervențiilor educaționale în etapa experimentală a cercetării.

V.2.3. Metoda de autoevaluare și auto-raportare – SCALA MARZANO

Evaluarea profesorilor a devenit, recent, un subiect de mare interes în reforma educațională (Newton, Darling-Hammond, Haertel și Thomas, 2010; Goldhaber, 2015). În trecut, multe evaluări ale profesorilor nu au măsurat eficacitatea acestora în mod corespunzător, în special în ceea ce privește asigurarea progresului în învățare. Sistemele de evaluare ale profesorilor se concentrau, în principal, pe managementul clasei, iar mulți profesori primeau scoruri maxime disponibile, ceea ce oferea feedback minimal pentru îmbunătățiri didactice și avea puțină legătură cu realizările elevilor (Connolly, James & Fertig, 2019). Evaluările profesorilor erau, adesea, o formalitate, constând într-o simplă vizită în clasă, cu accent pe prezentarea didactică, cultura clasei și participarea elevilor. Aceste practici tradiționale de evaluare nu asigurau o legătură între progresul elevilor și calitatea instruirii, se bazau în principal pe liste de verificare pentru evaluarea performanței profesorilor (Aguilar și Richerme, 2014; Howell și Mikeska, 2021).

Odată cu introducerea modelelor de evaluare a adăugării de valoare, criteriile de evaluare a profesorilor depășesc gestionarea clasei și integrează instruirea bazată pe date, pentru a măsura modul în care instrucția și

calitatea profesorului influențează învățarea elevilor – Lai și McNaughton (2016). În acest context, autoeficacitatea profesorilor, adică percepția abilității lor de a-și îndeplini sarcinile, joacă un rol important în felul în care profesorii își percep eforturile și abilitățile ca fiind traduse în instruire eficientă, așa cum arată van der Scheer și Visscher (2016).

Eficacitatea profesorului se referă la încrederea pe care profesorii o au în capacitatea lor de a sprijini învățarea elevilor și de a obține rezultatele dorite în ceea ce privește implicarea acestora (Tschannen-Moran și Hoy, 2001; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Un studiu realizat de Park și colaboratorii (2016) a constatat că profesorii care au o încredere scăzută în eficacitatea predării, pot depune eforturi minime în munca lor, deoarece nu consideră că dețin competențele sau resursele necesare pentru a obține progrese academice de la elevii lor.

În schimb, profesorii cu o încredere ridicată în propria eficacitate depun mai mult efort și manifestă mai multă persistență în clasă și în colaborarea cu colegii de breaslă (Park et al., 2018). Studiile privind eficacitatea profesorului au arătat că profesorii cu experiență și încrezători beneficiază de un sprijin mai mare din partea culturii școlare și a conducerii școlii decât profesorii care nu au aceeași încredere într-un mediu educațional orientat spre teste (Wang, Jen-Yi, Tan, Tan, Lim și Wu, 2016). Prin urmare, în contextul noilor modele de evaluare a adăugării de valoare a profesorilor, cercetările privind percepția profesorilor cu privire la aceste modele și la modul în care aceasta se traduce în progrese în învățare vor furniza informații relevante pentru dezvoltarea profesională și pentru dezvoltarea competențelor profesorilor.

De asemenea, studiile de validare au demonstrat că scala Marzano are o bună consistență internă și stabilitate în timp. Un exemplu în acest sens este cercetarea lui Woolfolk-Hoy (2013), care a analizat fiabilitatea scalei Marzano în contextul învățământului superior. Rezultatele au indicat o fiabilitate ridicată a instrumentului în evaluarea eficienței predării.

În concluzie, scala Marzano (ETLS) este un instrument de evaluare robust și validat, care oferă o măsură a eficienței predării într-un context educațional. Utilizarea acestui instrument poate ajuta la identificarea practicilor eficiente și la îmbunătățirea calității actului educațional. Cu toate acestea, este important să se înțeleagă că instrumentele de evaluare, inclusiv scala Marzano, sunt doar un element al evaluării educaționale și trebuie

utilizate în contextul unor abordări multidimensionale și complementare, pentru a obține o imagine reală, completă și relevantă a eficienței predării.

Scala Marzano (ETLS) este un instrument valoros în evaluarea eficienței predării, fiind susținută de cercetări ample care au analizat impactul său în contextul învățământului primar. În acest segment, vom examina mai multe studii care au evaluat eficacitatea și relevanța scalei Marzano în ceea ce privește creșterea performanței elevilor în școlile primare.

Un studiu important realizat de Tomlinson and collab (2008) a investigat modul în care scala Marzano a fost utilizată pentru a evalua practicile de predare într-o școală primară. Cercetătorii au descoperit că profesorii care au fost implicați în evaluarea și în implementarea practicilor eficiente identificate de Marzano au observat o creștere semnificativă a performanței elevilor. Rezultatele sugerează că scala Marzano poate fi un instrument valoros pentru îmbunătățirea calității predării în școlile primare.

Un alt studiu realizat de Hattie, Brown & Keegan (2003) a analizat impactul practicilor eficiente identificate de scala Marzano în contextul învățământului primar. Cercetătorii au constatat că implementarea acestor practici a condus la îmbunătățiri semnificative în performanța elevilor, în special în domeniile cheie, cum ar fi înțelegerea conținutului, rezolvarea problemelor și gândirea critică. Studiul susține eficacitatea instrumentului Marzano în identificarea și în promovarea practicilor de predare eficiente în școlile primare.

De asemenea, un studiu efectuat de Marzano & Toth (2013) a examinat modul în care utilizarea scalei Marzano a influențat creșterea performanței elevilor în citire și matematică în clasele primare. Cercetătorii au constatat că profesorii care au utilizat scala Marzano ca instrument de autoevaluare și dezvoltare profesională au obținut rezultate superioare în ceea ce privește progresul elevilor în aceste două domenii. Aceste concluzii evidențiază relevanța și aplicabilitatea scalei Marzano în contextul învățământului primar.

Pe baza acestor cercetări, putem concluziona că scala Marzano este un instrument eficient și valid în evaluarea și promovarea practicilor de predare eficiente în școlile primare. Implementarea practicilor identificate de scala Marzano poate contribui la creșterea performanței elevilor în diverse

domenii academice și la dezvoltarea competențelor cheie necesare pentru succesul lor pe termen lung.

V.3. Aplicarea, prelucrarea și interpretarea datelor

V.3.1. Aplicarea, prelucrarea și interpretarea fișei de observare prin jocul „Bee Bot Robot" Treasure Hunt

Evaluarea nivelului dezvoltării socio-emoționale la elevii din clasele a III-a și a IV-a, cu părinți emigranți se realizează cu ajutorul metodei observației, întocmindu-se fișa de observare cu cinci domenii: constientizarea de sine, auto-management, constientizarea socială, abilități relaționale și luarea responsabilă a deciziilor, prin jocul Bee Bot Robot Treasure Hunt.

În realitatea zilelor noastre, observăm o tendință tot mai pronunțată a copiilor de a fi captivați de gadget-uri precum telefoane și console de jocuri, fiind dificil să îi convingem să renunțe la aceste dispozitive și să îi putem implica în activități care presupun utilizarea mâinilor și a picioarelor. Cu toate acestea, este important să conștientizăm că aceste obiceiuri au, adesea, ca rezultat pierderea unor exerciții esențiale și a unei părți esențiale a procesului de învățare. Jocul fizic nu este doar o formă de divertisment, ci reprezintă o componentă esențială în dezvoltarea copiilor.

De multe ori, nu realizăm suficient de bine faptul că jocurile și sporturile desfășurate în aer liber le permit copiilor să își dezvolte abilități cognitive, să înțeleagă conceptul de spațiu, să își exploreze creativitatea, să exerseze rezolvarea problemelor și să își îmbunătățească abilitățile lingvistice. Este posibil să ne întrebăm dacă timpul petrecut de copii în fața ecranelor aduce, cu adevărat, aceste beneficii. Studiile au demonstrat, de fapt, că utilizarea excesivă a gadgeturilor și dependența de ecrane pot îngreuna dezvoltarea și pot afecta, în mod negativ, dezvoltarea generală a copiilor.

Principalele avantaje ale unei vânători de comori includ îmbunătățirea abilităților de rezolvare a problemelor, stimularea creativității, dezvoltarea abilităților sociale și de comunicare, promovarea activităților fizice și a exercițiilor. Această activitate oferă copiilor șansa de a descoperi și explora, de a colabora în echipă și de a-și dezvolta încrederea în propriile abilități.

Mai mult decât atât, vânătoarea de comori poate fi adaptată pentru a consolida cunoștințele academice, într-un mod distractiv și interactiv.

Prin urmare, această cercetare se concentrează asupra etapelor și componentelor esențiale ale unui joc de tip Treasure Hunt (*scavenger hunt*), cunoscut și sub denumirea de vânătoarea de comori cu PAȘI (Parcurs Aventuros cu Surprize Inteligente), având ca scop stimularea relațiilor interpersonale și dezvoltarea abilităților individuale la copii. Vom explora aspecte, precum planificarea jocului, stabilirea obiectivelor, crearea indiciilor, selecția locației și aspectele legate de recompensare și feedback. Prin aplicarea acestor PAȘI, jocul de tip Treasure Hunt poate deveni o modalitate eficientă de a promova interacțiunea socială și dezvoltarea personală a copiilor.

Astfel, considerăm vânătoarea de comori o modalitate unică și distractivă, prin care copiii pot dezvolta multe abilități necesare pe parcursul vieții lor. Deși implică un efort din partea organizatorilor, beneficiile pe termen lung sunt inestimabile.

I. *Descrierea jocului*

Bee Bot Robot Treasure Hunt este structurat ca un joc de echipă, în care sunt implicați 140 de elevi cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani, provenind din 8 clase a III-a și a IV-a. Coordonarea acestui eveniment este realizată de către 13 cadre didactice, profesori pentru învățământul primar. În ceea ce privește durata propriu-zisă a desfășurării jocului, aceasta nu este limitată de timp, cu excepția unor probe specifice care au termene limită.

Prin urmare, este elaborată planificarea etapizată a probelor din cadrul vânătorii de comori, de tip „scavanger", intitulată „Bee Bot Robot Treasure Hunt". Copiii participanți vor intra în competiția care va avea ca țintă finală descoperirea locului în care este ascuns robotul educațional Bee Bot, precum și numeroase accesorii ale acestuia. Probele propuse sunt organizate prin diferite forme de realizare: învățarea prin descoperire, probe bazate pe îndemânare, probe logico-matematice etc., prin care elevii au oportunitatea de a dezvolta abilități de rezolvare a problemelor, imaginație, colaborare, comunicare asertivă, asumarea responsabilităților, self-management, afirmare personală și încredere în sine/ creșterea stimei de sine.

Pentru introducerea copiilor în joc, va fi creat un scenariu în cadrul căruia elevii participanți devin actori, care își asumă responsabilități și

conlucrează în scopul finalizării, cu succes, a „vânătorii". Cu alte cuvinte, Bee Bot este o albinuță inteligentă care a fost creată pentru a ajuta copiii să înțeleagă mai bine cum funcționează roboții și cum pot ei contribui, în viitor, la creșterea calității vieții oamenilor. Ea a fost creată de cercetători, în anul 2050, și a călătorit în timp, în trecut, pentru a ajunge la copiii din zilele noastre (la participanți). Bee Bot este unică și extrem de valoroasă, dar, din nefericire, a fost capturată de Bumblebee Bot, care nu își dorește ca omenirea să evolueze. Nimeni nu știe unde este închisă, însă copiii au șansa de a o salva și de a se juca împreună cu ea, rezolvând misterele încercărilor din vânătoarea de comori.

Profesorul coordonator va explica regulile jocului, va descrie probele pe care copiii le vor finaliza pentru a ajunge la roboțel. Echipa care descoperă prima comoara este câștigătoare. Este posibil ca mai multe echipe să ajungă la destinație, în același timp, de aceea comoara poate fi descoperită de echipa cea mai rapidă sau de mai multe echipe care rezolvă probele, simultan.

II. Stabilirea scopului și a obiectivelor Bee Bot Treasure Hunt

Scopul jocului:

Testarea și analiza impactului strategiilor didactice de tip „treasure hunt" asupra demersurilor de reglare/ autoreglare emoțională din perspectiva conștientizării de sine, self-management, a conștientizării sociale, interrelaționării și a capacității de luare a deciziilor, ale elevilor din ciclul primar care provin din familii cu părinți plecați la muncă, în străinătate.

Obiectivele operaționale vizate prin organizarea și testarea jocului de tip „treasure hunt":

O1: să ofere cadrul stimulativ de socializare, interrelaționare, de exprimare și de afirmare personală a elevilor în echipele lor;

O2: să favorizeze munca în echipă prin antrenarea capacității copiilor de a-și asuma responsabilități și de a lua decizii, în consens cu coechipierii;

O3: să activizeze simultan diferite dimensiuni mentale (cunoștințe, capacități) care stimuleze dezvoltarea creativității, a gândirii critice, a capacității de rezolvare a problemelor;

O4: să antreneze competențe-cheie pe care le valorifică în diferite situații – comunicarea asertivă/ empatică, gestionarea conflictelor, flexibilitatea în fața schimbărilor de situații etc.;

O5: să dezvolte diferite aptitudini și atitudini ale participanților, necesare în viața cotidiană (responsabilitatea, autoreglarea, flexibilitatea,

ascultarea, conștientizarea comportamentală, motivația de a finaliza sarcina primită etc.);

O6: să stimuleze entuziasmul, dorința de implicare în activități outdoor, creșterea rezistenței emoționale la presiunea sarcinii contratimp, dar și spiritul de fair-play.

III. Elaborarea probelor (pașilor), crearea indiciilor:

1. Jocul începe cu o prezentare a regulilor de către conducătorul jocului și se asigură buna înțelegere a acestora prin răspunsurile oferite la întrebările de clarificare ale participanților. Apoi, copiii extrag carduri colorate (verde, galben, portocaliu, albastru) dintr-o urnă opacă.

Pe baza culorii extrase, copiii se grupează cu alți copii care au extras bilete de aceeași culoare și primesc șepci corespunzătoare. Această structurare a echipelor promovează colaborarea și comunicarea în cadrul jocului.

2. Fiecare echipă își alege, într-un timp limitat de 3-4 minute, un lider și numele echipei, cu mențiunea că acesta trebuie să fie inspirat de elemente din natură.

Această etapă încurajează creativitatea și implicarea activă a copiilor în procesul de formare a identității echipei.

3. Pentru a obține primul indiciu, echipele primesc cărți, cărți și bilețele (Anexa 1 și Anexa 7). Bilețelele conțin „probleme" care trebuie rezolvate, iar prin soluționarea corectă a acestora, echipele descoperă cuvântul „balon".

În continuare, copiii aleg balonul de culoarea echipei lor, care se află în incinta parcului, și prin spargerea acestuia, găsesc hărți ce dezvăluie următoarele indicii (Anexa 2 și Anexa 8).

4. Căutarea obiectelor. Liderul fiecărei echipe colectează obiectele găsite de coechipieri într-o cutie compartimentată.

Această etapă dezvoltă abilitățile de orientare spațială și cooperare în echipă, având un impact benefic asupra dezvoltării cognitive și fizice a copiilor (timpul alocat probei: aproximativ 20 minute).

Cutia fiecărei echipe este ulterior verificată de conducătorul jocului, asigurând, astfel, respectarea regulilor și validarea progresului fiecărei echipe.

5. Reprezentantul desemnat de fiecare echipă extrage un cartonaș ce conține o problemă de logică și perspicacitate (Anexa 3 și Anexa 9).

Echipa are 60 de secunde la dispoziție pentru a rezolva această problemă, iar răspunsul corect le furnizează următorul indiciu.

6. „Cheița cufărului comorii o găsești, dacă pescar bun tu ești” (Anexa 4 și Anexa 10). Cu ajutorul unei undițe care are la capătul firului un obiect magnetic, echipa pescuiește, pe malul apei, una dintre cele patru cheițe, aflate în pungi transparente care plutesc la suprafață. Cheița pescuită va avea culoarea care îi este asociată echipei.
7. Urmează rezolvarea unei probleme matematice, într-un timp prestabilit de 10 minute, (Anexa 5 și Anexa 11). Rezolvarea corectă a problemei conduce echipa spre următorul indiciu.
8. Rezultatul problemei matematice ghidează elevii către un puzzle uriaș (pregătit pentru fiecare echipă), pe care îl asamblează pentru a descoperi fotografia locului în care este reținută Bee Bot (Anexa 6 și Anexa 12).
9. Identificarea locației, descoperirea lui Bee Bot și celebrarea reușitei.

IV. *Resurse materiale necesare: urnă/ vază opacă, 20 carduri colorate, 20 șepci colorate în 4 culori; 5 cărți și bilete (Anexa 1); 5 baloane umflate, cu hartă în interior; cutii compartimentate; 5 cartonașe cu probleme de logică, 5 cartonașe cu probleme matematice; undițe cu capăt magnetic, săculeți cu chei colorate; telefoane, puzzle uriaș, robot educațional Bee Bot cu accesorii.*

V. *Selecția locației în care va fi desfășurată vânătoarea de comori:*

Jocul este conceput ca activitate outdoor, organizată în mediul natural în care se regăsesc copaci, spații verzi, apă sub forma unui mic lac artificial sau apă curgătoare cu un refugiu amenajat pentru pescuit.

Urmând aceste considerente, spațiile alese și propuse sunt următoarele: Parcul Tineretului din municipiul Brad, curtea/ livada școlii și pârâul din imediata apropiere a acesteia. Alegerea între cele două opțiuni va aparține, în totalitate, cadrelor didactice care organizează jocul și coordonează echipele.

VI. *Aspectele legate de răsplată și feedback*

Echipa câștigătoare va primi un lansator de confetti care, odată declanșat, va anunța finalizarea vânătorii. Bee Bot va fi în centrul atenției, elevii vor fi conduși spre un „traseu – surpriză” pe care elevii vor putea programa și manipula robotul, pentru a observa și a înțelege modul de funcționare al acestuia. În plus, pe roboțel este așezat un steguleț pe care scrie „Descoperă surpriza!”, care are atașat un bilețel colorat, împăturit, pe care este notat următorul mesaj: „Toți salvatorii mei sunt invitați la o felie de pizza!”

După momentele de celebrare, de manipulare și joacă alături de Bee Bot, înainte de a părăsi parcul, elevii și profesorul se așează în cerc, pe iarbă. Profesorul adresează întrebări de reflecție elevilor, iar aceștia răspund obiectiv, cu sinceritate. (ex. Ce mi-a plăcut/ mi-a displăcut în timpul jocului? Ce m-a pus la încercare? Ce/ Cum mi-aș fi dorit să fac mai bine?).

Interpretarea datelor pentru etapa preexperimentală reflectă nivelurile de răspuns exprimate de participanți în fiecare domeniu experimental și de control, utilizând scalele „Necesită sprijin – NS, Comportament în dezvoltare – D, Comportament atins – A." Aceste rezultate oferă o perspectivă asupra nivelului de implicare și acoperire a domeniilor evaluate înaintea intervenției.

Constatarea nivelului dezvoltării abilitățiilor socio-emoționale la elevii din ciclul primar cu părinți emigranți.

Tabelul nr. 1.V.: *Domeniul I - Eșantion experimental*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	69	19.7	19.7	19.7
	D	137	39.1	39.1	58.9
	A	144	41.1	41.1	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

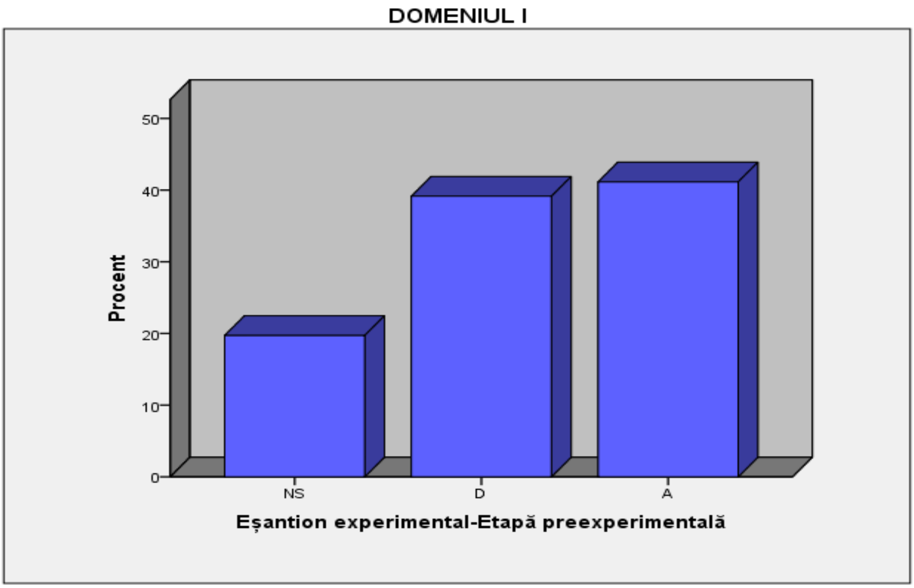


Figura nr. 1.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul I - Eșantion experimental, etapa preexperimentală*

În figura numărul 1.V. se prezintă interpretarea datelor obținute în domeniul I – conștientizarea de sine, în etapa preexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri ale eșantionului experimental. Această analiză dezvăluie următoarele constatări:

Un procent de 19,7% din participanții din eșantionul experimental se încadrează în categoria „NS" (Necesită Sprijin). Acest lucru poate indica faptul că, în timpul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt," o parte dintre elevi, observați de către cadrele didactice, nu s-au manifestat ca fiind conștienți pe deplin de ei înșiși sau nu au arătat un nivel înalt de auto-cunoaștere în acel context specific.

Cea mai semnificativă categorie este „D" (Comportament în Dezvoltare), cuprinzând 39,1% dintre participanții din eșantionul experimental. Acest rezultat poate sugera că majoritatea elevilor, în timpul jocului, au manifestat momente de conștientizare de sine și momente în care acest aspect nu a fost atât de pronunțat. Acest lucru poate fi influențat de provocările și de interacțiunile specifice din timpul jocului.

Categoria „A" (Atins) include 41,1% dintre elevii din eșantionul experimental. Acest procentaj relativ mare indică faptul că o parte semnificativă dintre elevii din grup s-au manifestat ca fiind conștienți pe deplin de sine în timpul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt." Acești elevi par a fi mai conștienți de propriile gânduri, emoții, calități și defecte și pot avea o perspectivă mai clară asupra identității lor în acel context specific al jocului.

Interpretarea acestor date sugerează că în timpul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt" există o variație semnificativă în gradul de conștientizare de sine în rândul elevilor din eșantionul experimental, așa cum a fost observată de cadrele didactice. Unii elevi s-au manifestat ca fiind mai conștienți de sine, în timp ce alții pot avea încă claritate sau dificultăți în acest aspect, sau poate au fost mai puțin evidențiați în timpul jocului. Rezultatele pot fi utile pentru înțelegerea mai profundă a modului în care elevii dezvoltă conștientizarea de sine în timpul jocurilor și pot oferi indicii importante pentru dezvoltarea unor programe de intervenție sau de sprijin în ceea ce privește această competență specifică, în contextul jocurilor educaționale.

Tabelul nr. 2.V.: *Domeniul I - Eșantion de control*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	28	8.0	8.0	8.0
	D	163	46.6	46.6	54.6
	A	159	45.4	45.4	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

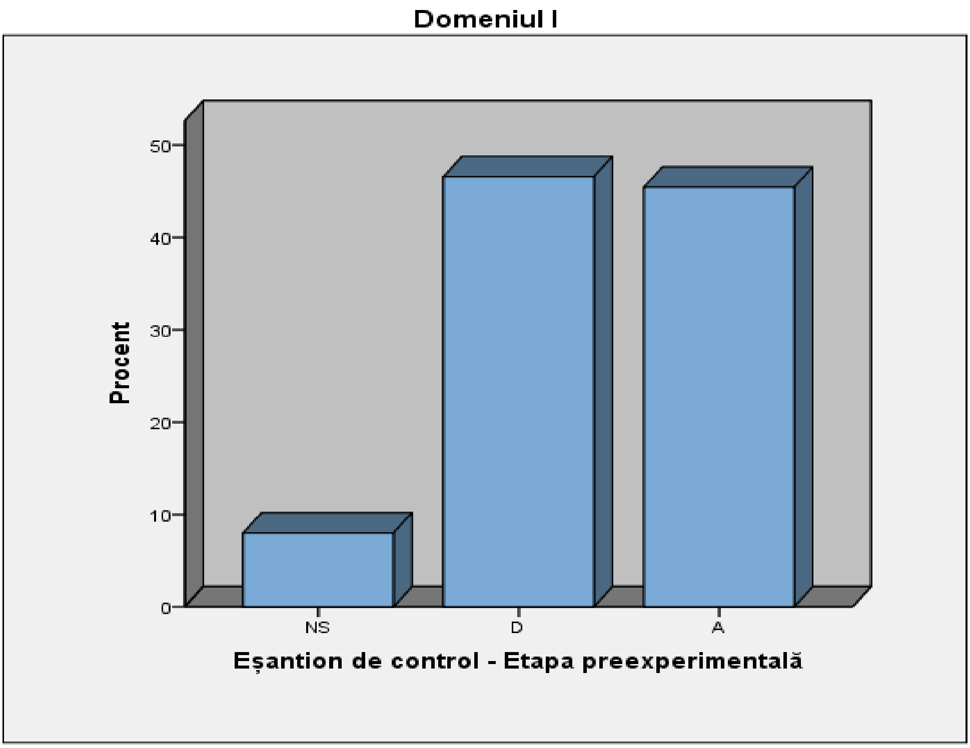


Figura nr. 2.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul I - Eșantion de control, etapa preexperimentală*

În figura numărul 2.V. se prezintă interpretarea datelor obținute în domeniul I –conștientizarea de sine, în etapa preexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri ale eșantionului de control.

Un procent de 8% din participanții din grupul de control se încadrează în categoria „NS" (Necesită Sprijin). Acest procentaj scăzut sugerează faptul că o mică parte dintre elevii din grupul de control nu sunt conștienți pe deplin de ei înșiși. Acești elevi pot fi mai puțin conștienți de propriile lor

gânduri, de emoții și de identitatea personală, în contextul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt."

Cea mai semnificativă categorie este „D" (Comportament în Dezvoltare), cuprinzând 46,6% dintre participanții din grupul de control. Acest rezultat indică faptul că o proporție semnificativă a elevilor din grupul de control au momente în care sunt conștienți de sine și momente în care nu sunt. Acest lucru poate varia în funcție de situațiile sau de contextele diferite în care se află în timpul jocului.

Categoria „A" (Atins) include 45,4% dintre elevii din grupul de control. Acest procentaj egal cu cel din răspunsul „D" sugerează că o altă proporție semnificativă a elevilor din grupul de control sunt conștienți, pe deplin, de ei înșiși în timpul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt." Acești elevi par a fi mai conștienți de propriile lor gânduri, emoții, calități și defecte și pot avea o perspectivă mai clară asupra identității lor în acel context specific al jocului.

Interpretarea acestor date indică existența unei distribuții relativ uniforme în ceea ce privește nivelul de conștientizare de sine al elevilor din grupul de control în timpul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt." Cu toate acestea, este important de menționat că unii elevi prezintă o conștientizare completă, în timp ce alții manifestă doar momente de conștientizare parțială sau deloc. Aceste rezultate pot avea relevanță în ceea ce privește compararea nivelului de conștientizare de sine în grupul de control cu cel din eșantionul experimental și pot oferi indicii pentru dezvoltarea unor strategii de intervenție destinate elevilor care ar putea întâmpina dificultăți în dezvoltarea acestei competențe în contextul jocului educațional.

Tabelul nr. 3.V.: *Domeniul II - Eșantion experimental*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	30	8.6	8.6	8.6
	D	166	47.4	47.4	56.0
	A	154	44.0	44.0	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

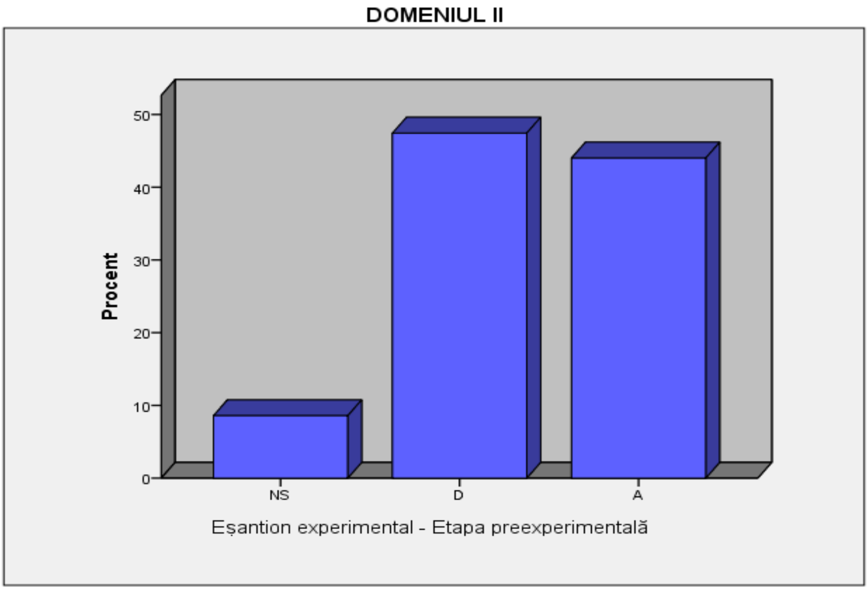


Figura nr. 3.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul II - Eșantion experimental, etapa preexperimentală*

În figura numărul 3.V. se prezintă interpretarea datelor obținute în domeniul II – auto-management, în etapa preexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri ale eșantionului experimental. Această analiză dezvăluie următoarele constatări:

Un procent de 8,6% din participanții din grupul experimental se încadrează în categoria „NS" (Necesită Sprijin). Acest procentaj scăzut sugerează că o mică parte dintre elevii din grupul experimental nu se auto-manageriază sau nu își gestionează eficient timpul, emoțiile și resursele în timpul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt."

Cea mai semnificativă categorie este „D" (Comportament în Dezvoltare), cuprinzând 47,4% dintre participanții din grupul experimental. Acest rezultat indică faptul că o proporție semnificativă a elevilor din grupul experimental au momente în care se auto-manageriază și momente în care au dificultăți în acest sens în timpul jocului. Această dinamică poate varia în funcție de situații sau sarcini diferite cu care se confruntă în cadrul jocului.

Categoria „A" (Atins) include 44% dintre elevii din grupul experimental. Acest procentaj sugerează că o altă proporție semnificativă a elevilor din grupul experimental se auto-manageriază eficient și își pot gestiona timpul, emoțiile și resursele în mod adecvat în timpul jocului „Bee

Bot Robot Treasure Hunt." Acești elevi par a fi mai capabili să își organizeze activitățile și să facă față cerințelor și provocărilor cotidiene în cadrul jocului.

Interpretarea acestor date relevă o variație semnificativă în răspunsurile furnizate de elevii din grupul experimental cu privire la competența lor în auto-management în timpul jocului „Bee Bot Robot" Treasure Hunt. Se constată că există elevi care prezintă performanțe solide în exersarea acestei abilități, în timp ce alții se confruntă cu dificultăți sau se simt provocați în ceea ce privește gestionarea resurselor personale și a timpului în contextul acestui joc educațional. Aceste rezultate pot fi deosebit de valoroase în identificarea necesităților individuale ale elevilor și pot furniza un cadru util pentru dezvoltarea de programe sau de intervenții menite să sprijine elevii care experimentează dificultăți în ceea ce privește auto-managementul, mai ales în cadrul jocurilor educaționale.

Tabelul nr. 4.V.: *Domeniul II - Eșantion de control*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	16	4.6	4.6	4.6
	D	176	50.3	50.3	54.9
	A	158	45.1	45.1	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

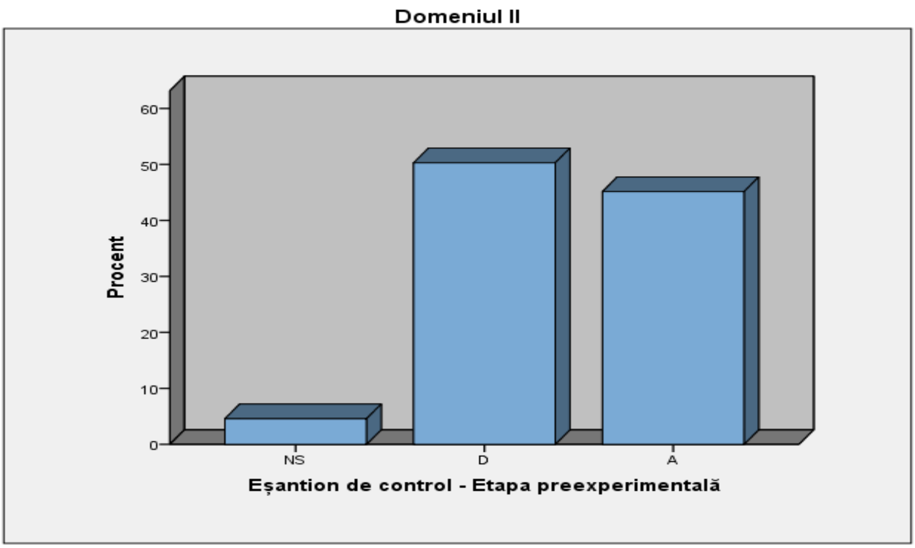


Figura nr. 4.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul II - Eșantion experimental, etapa preexperimentală*

În figura numărul 4.V. se prezintă interpretarea datelor obținute în domeniul II – auto-management, în etapa preexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri ale eșantionului de control. Această analiză relevă următoarele constatări:

Un procent de 4,6% din participanții din grupul de control se încadrează în categoria „NS" (Necesită Sprijin). Acest procentaj scăzut sugerează că o mică parte dintre elevii din grupul de control afirmă că nu se auto-manageriază sau nu își gestionează eficient timpul, emoțiile și resursele în contextul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt."

Cea mai semnificativă categorie este „D" (Comportament în Dezvoltare), cuprinzând 50,3% dintre participanții din grupul de control. Acest rezultat indică faptul că o proporție semnificativă a elevilor din grupul de control au momente în care se auto-manageriază și momente în care au dificultăți în acest sens în timpul jocului. Această dinamică poate varia în funcție de situații sau sarcini diferite cu care se confruntă în cadrul jocului.

Categoria „A" (Atins) include 45,1% dintre elevii din grupul de control. Acest procentaj sugerează că o altă proporție semnificativă a elevilor din grupul de control se auto-manageriază eficient și își pot gestiona timpul, emoțiile și resursele în mod adecvat în timpul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt." Acești elevi par a fi mai capabili să își organizeze activitățile și să facă față cerințelor și provocărilor cotidiene în cadrul jocului.

Interpretarea acestor date indică o distribuție relativ echilibrată în răspunsurile elevilor din grupul de control privind auto-managementul în timpul jocului „Bee Bot Robot" Treasure Hunt. Similar cu eșantionul experimental, există elevi care se descurcă bine în exersarea acestei această competențe, în timp ce alții au dificultăți sau se confruntă cu provocări în gestionarea resurselor lor personale și a timpului în cadrul acestui joc educațional.

Rezultatele pot fi relevante pentru a compara gradul de auto-management în grupul de control față de eșantionul experimental și pentru a dezvolta strategii de intervenție pentru cei care ar putea avea dificultăți în această competență în contextul jocurilor educaționale. De asemenea, pot oferi indicii importante pentru a identifica potențiale nevoi de dezvoltare a abilităților de auto-management în rândul elevilor din ambele grupuri, în contextul specific al jocului „Bee Bot Robot" Treasure Hunt.

Tabelul nr. 5.V.: *Domeniul III - Eșantion experimental*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	14	4.0	4.0	4.0
	D	144	41.1	41.1	45.1
	A	192	54.9	54.9	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

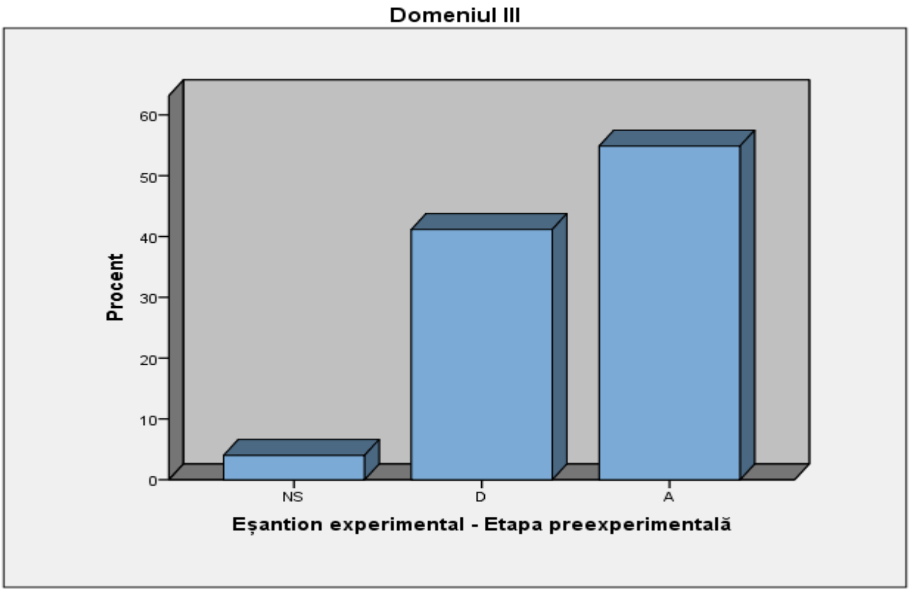


Figura nr. 5.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul III - Eșantion experimental, etapa preexperimentală*

În figura numărul 5.V. se prezintă interpretarea datelor obținute în domeniul III – conștientizarea socială, în etapa preexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri ale eșantionului experimental. Analiza acestor date dezvăluie următoarele constatări:

Un procent de 4% din participanții din grupul experimental sunt încadrați în categoria „NS" (Necesită Sprijin). Acest procentaj scăzut sugerează că o mică parte dintre elevii din eșantionul experimental prezintă dificultăți în dezvoltarea unei conștientizări sociale adecvate sau nu au încă dezvoltate aceste abilități în cadrul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt."

Cea mai semnificativă categorie este „D” (Comportament în Dezvoltare), cuprinzând 41,1% dintre participanții din grupul experimental. Acest rezultat indică faptul că o proporție semnificativă a elevilor din eșantionul experimental manifestă conștientizare socială în anumite momente, dar pot întâmpina dificultăți în acest sens în timpul desfășurării jocului. Această dinamică poate varia în funcție de contextul social sau de situațiile specifice cu care se confruntă în timpul jocului.

Categoria „A” (Atins) include 54,9% dintre elevii din grupul experimental. Acest procentaj indică faptul că o altă proporție semnificativă a elevilor din grupul experimental prezintă un nivel adecvat de conștientizare socială sau manifestă abilități notabile în ceea ce privește înțelegerea și adaptarea în contextul interacțiunilor sociale din cadrul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt.”

Interpretarea acestor date sugerează că în cadrul grupului experimental, majoritatea elevilor au demonstrat o conștientizare socială adecvată sau au dezvoltat abilități remarcabile în înțelegerea și adaptarea în contextele sociale în timpul desfășurării jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt.” Cu toate acestea, este important de remarcat că există și o proporție semnificativă de elevi care pot experimenta dificultăți sporadice în gestionarea aspectelor sociale în timpul acestui joc educațional.

Comparând aceste rezultate cu cele ale grupului de control, se observă că distribuțiile răspunsurilor privind conștientizarea socială sunt asemănătoare în cele două eșantioane. Această comparație poate ajuta la identificarea diferențelor dintre cele două grupuri și poate oferi indicii pentru evaluarea dezvoltării competențelor sociale în rândul elevilor în etapa posttest.

Tabelul nr. 6.V.: *Domeniul III - Eșantion de control*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	257	73.4	73.4	73.4
	D	91	26.0	26.0	99.4
	A	2	6	.6	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

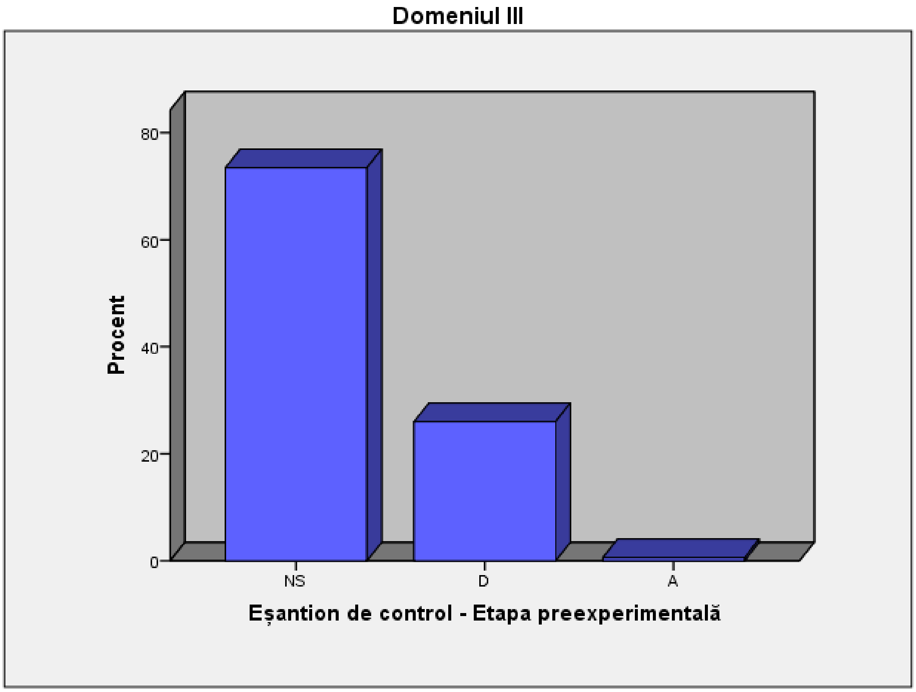


Figura nr. 6.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul III - Eșantion de control, etapa preexperimentală*

În figura numărul 6.V. se prezintă interpretarea datelor obținute în domeniul III – conștientizarea socială, în etapa preexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri ale eșantionului de control. Această analiză dezvăluie următoarele constatări:

Un procent semnificativ de 73,4% din participanții din grupul de control sunt încadrați în categoria „NS" (Necesită Sprijin). Acest procent considerabil sugerează că o mare parte dintre elevii din grupul de control nu demonstrează o conștientizare socială adecvată sau întâmpină dificultăți în adaptarea la interacțiunile sociale și în înțelegerea comportamentului și emoțiilor celor din jur în contextul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt."

Categoria „D" (Comportament în Dezvoltare) cuprinde 26% dintre participanții din grupul de control. Acest rezultat indică faptul că o proporție mai mică de elevi din grupul de control manifestă conștientizare

socială în anumite momente în timpul jocului, în timp ce alți elevi întâmpină dificultăți în acest sens. Dinamica acestor rezultate poate varia în funcție de contextul social și de situațiile specifice cu care se confruntă în timpul desfășurării jocului.

Categoria „A” (Atins) include doar 6% dintre elevii din grupul de control. Acest procent foarte scăzut sugerează că o proporție extrem de mică a elevilor din grupul de control demonstrează conștientizare socială adecvată sau manifestă abilități bune de înțelegere și adaptare la interacțiunile sociale în timpul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt.”

Interpretarea acestor date relevă că majoritatea elevilor din eșantionul de control întâmpină dificultăți în ceea ce privește conștientizarea socială în timpul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt.” Această observație poate indica necesitatea dezvoltării abilităților sociale în rândul acestui grup de elevi, cu scopul de a-i sprijini în interacțiunile sociale și în înțelegerea mai profundă a emoțiilor și comportamentelor celor din jur în cadrul jocului educațional. Rezultatele obținute pot oferi indicii utile pentru identificarea posibilelor deficiențe în ceea ce privește competențele sociale ale elevilor și pentru dezvoltarea de programe de intervenție sau activități de sprijin menite să îmbunătățească aceste abilități sociale. De asemenea, datele pot servi în identificarea aspectelor specifice ale conștientizării sociale care necesită atenție specială în cadrul programelor educaționale și în dezvoltarea personalului didactic pentru a aborda eficient aceste probleme în contextul jocului educațional „Bee Bot Robot Treasure Hunt.”

Tabelul nr. 7.V.: *Domeniul IV - Eșantion experimental*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	6	1.7	1.7	1.7
	D	157	44.9	44.9	46.6
	A	187	53.4	53.4	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

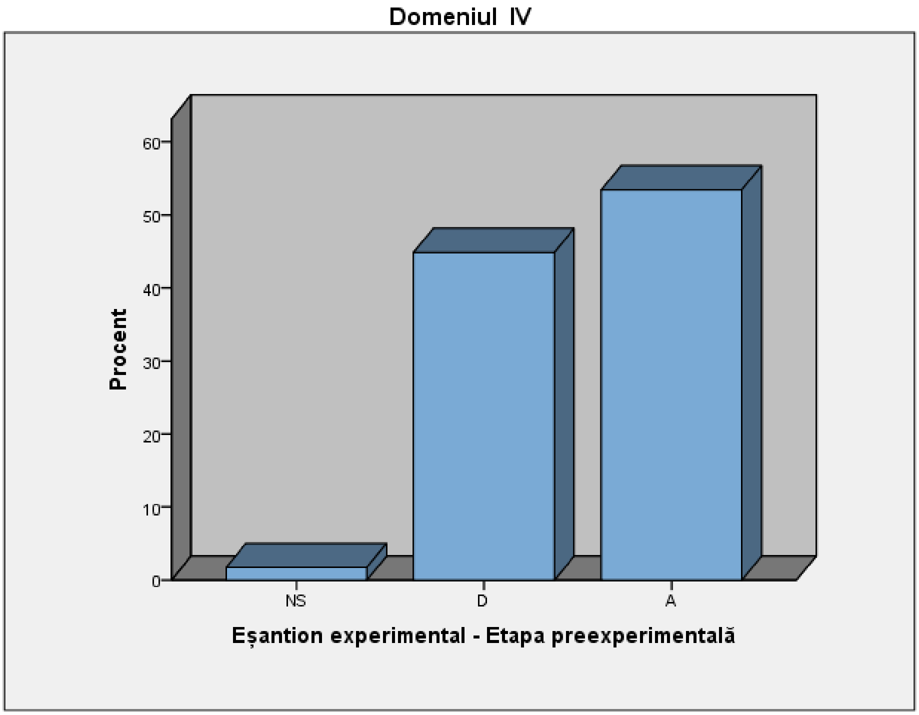


Figura nr. 7.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul IV - Eșantion experimental, etapa preexperimentală*

În figura 7.V. se furnizează o interpretare a datelor colectate în domeniul IV, care se referă la abilitățile relaționale ale elevilor în etapa preexperimentală, în baza procentajelor de răspunsuri înregistrate în cadrul eșantionului experimental. Această analiză dezvăluie variații semnificative în ceea ce privește abilitățile relaționale ale elevilor participanți la jocul educațional „Bee Bot Robot Treasure Hunt."

Un procent de 1,7% din elevii din grupul experimental au fost încadrați în categoria „NS" (Necesită Sprijin). Acest procent extrem de scăzut sugerează că o proporție neglijabilă a participanților din grupul experimental se confruntă cu dificultăți în dezvoltarea abilităților relaționale sau că aceste abilități nu au fost dezvoltate încă în contextul jocului menționat.

Categoria predominantă este „D" (Comportament în Dezvoltare), cuprinzând 44,9% dintre elevii din grupul experimental. Acest procent indică faptul că o proporție semnificativă a participanților din grupul

experimental manifestă abilități relaționale în anumite momente, dar întâmpină dificultăți sau au încă neclarități în dezvoltarea acestor competențe în timpul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt”.

Categoria „A” (Atins) cuprinde 53,4% dintre elevii din grupul experimental. Acest procent sugerează că o altă proporție semnificativă a elevilor din grupul experimental dispune de abilități dezvoltate în ceea ce privește relaționarea și interacțiunea eficientă cu ceilalți în cadrul jocului educațional „Bee Bot Robot Treasure Hunt.”

Interpretarea acestor date relevă faptul că, în grupul experimental, majoritatea elevilor au dezvoltate abilitățile relaționale și interacționează eficient cu ceilalți în contextul acestui joc educațional. Cu toate acestea, există și o proporție semnificativă de elevi care pot întâmpina dificultăți în gestionarea relațiilor interpersonale în timpul jocului.

Comparând aceste rezultate cu cele ale grupului de control, se poate observa că distribuțiile răspunsurilor referitoare la abilitățile relaționale sunt similare în cele două eșantioane. Această similaritate sugerează că cele două grupuri sunt comparabile în ceea ce privește dezvoltarea competențelor relaționale în etapa preexperimentală în cadrul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt.”

Datele obținute oferă informații valoroase pentru evaluarea nivelului de dezvoltare a abilităților relaționale ale elevilor și pot furniza indicii pentru dezvoltarea de strategii sau programe de sprijin destinate celor care întâmpină dificultăți în acest domeniu în timpul desfășurării jocului educațional „Bee Bot Robot Treasure Hunt.” De asemenea, aceste date pot fi relevante pentru identificarea factorilor care pot influența dezvoltarea acestor abilități și pentru orientarea planificării educaționale și a intervențiilor adecvate în cadrul acestui joc educațional.

Tabelul nr. 8.V.: *Domeniul IV – Eșantion de control*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	34	9.7	9.7	9.7
	D	257	73.4	73.4	83.1
	A	59	16.9	16.9	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

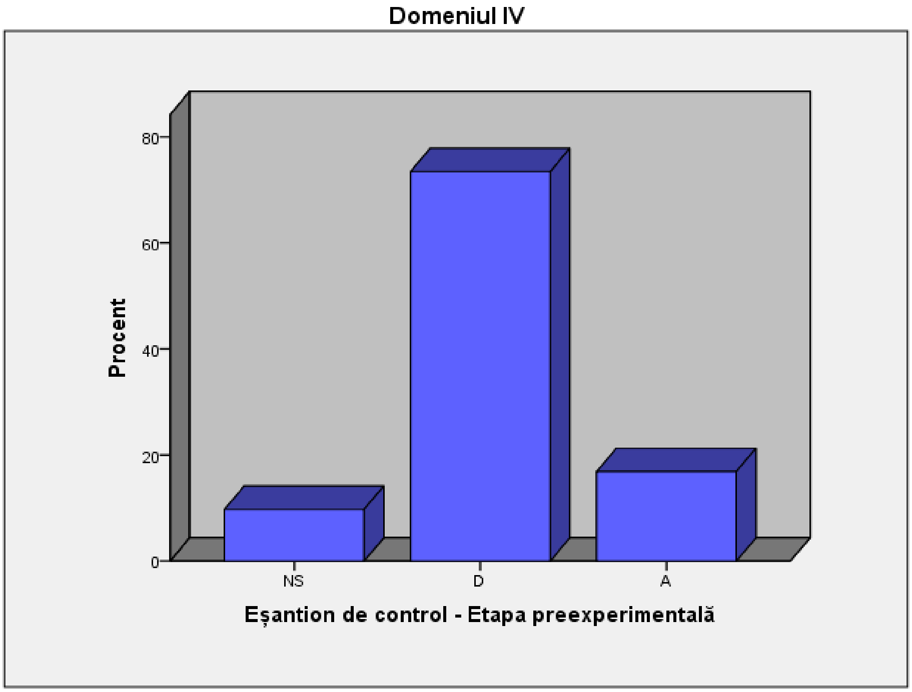


Figura nr. 8.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul IV - Eșantion de control*

În cadrul figurii nr. 8.V. se prezintă interpretarea datelor obținute în domeniul IV, referitoare la abilitățile relaționale, în etapa preexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri înregistrate în grupul de control. Această interpretare sugerează că există variații semnificative în ceea ce privește abilitățile relaționale ale elevilor din grupul de control în timpul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt."

Un procentaj de 9,7% dintre participanții din grupul de control au fost încadrați la categoria „NS" (Necesită Sprijin). Acest rezultat indică faptul că o mică parte dintre elevii din grupul de control pot să nu posede abilități relaționale dezvoltate sau întâmpină dificultăți în gestionarea relațiilor interpersonale în contextul acestui joc.

Cea mai semnificativă categorie este „D" (Comportament în Dezvoltare), cuprinzând 73,4% dintre participanții din grupul de control. Această cifră arată că o proporție semnificativă a elevilor din grupul de control manifestă abilități relaționale în anumite momente, dar pot

întâmpina dificultăți sau au încă neclarități în dezvoltarea acestor competențe în timpul desfășurării jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt."

Categoria „A" (Atins) include 16,9% dintre elevii din grupul de control. Acest procentaj sugerează că o altă proporție relativ mare a elevilor din grupul de control dispune de abilități dezvoltate în ceea ce privește relaționarea și interacțiunea eficientă cu ceilalți în cadrul jocului educațional „Bee Bot Robot Treasure Hunt."

În concluzie, datele obținute arată că în grupul de control, majoritatea elevilor au momente în care manifestă abilități relaționale, dar pot experimenta și momente de dificultate sau neclaritate în dezvoltarea acestor competențe în timpul jocului „Bee Bot Robot Treasure Hunt." Totuși, există și o proporție semnificativă de elevi care par să aibă abilități dezvoltate în domeniul relațional și să interacționeze eficient cu ceilalți în contextul acestui joc educațional.

Aceste date pot furniza informații valoroase pentru elaborarea de programe sau intervenții destinate sprijinirii dezvoltării abilităților relaționale ale elevilor din grupul de control în cadrul jocului educațional „Bee Bot Robot Treasure Hunt." De asemenea, compararea acestor rezultate cu cele ale grupului experimental poate contribui la înțelegerea diferențelor dintre cele două grupuri în ceea ce privește abilitățile relaționale și la identificarea factorilor care pot influența dezvoltarea acestor competențe în contextul acestui joc educațional.

Tabelul nr. 9.V.: *Domeniul V - Eșantion experimental*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	11	3.1	3.1	3.1
	D	96	27.4	27.4	30.6
	A	243	69.4	69.4	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

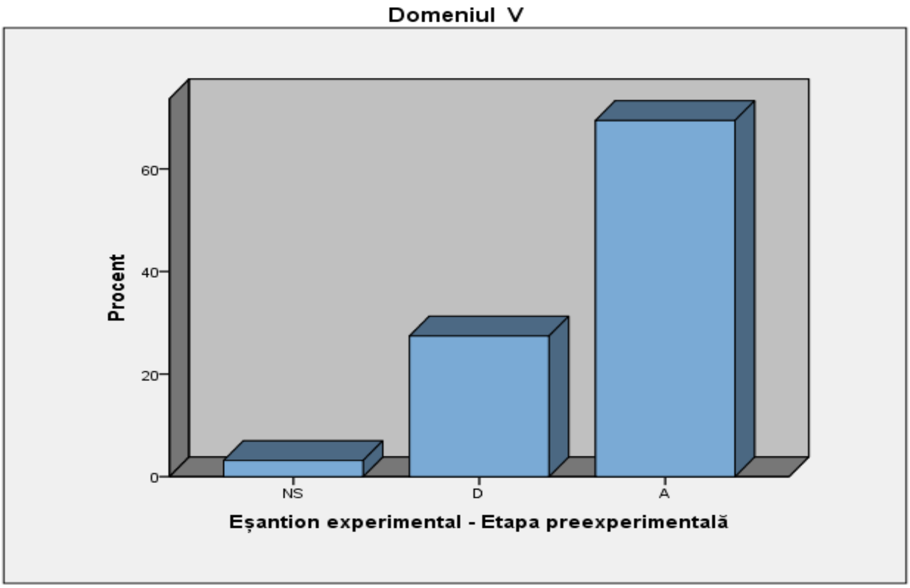


Figura nr. 9.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul V - Eșantion experimental, etapa preexperimentală*

În figura nr. 9.V. se prezintă interpretarea datelor obținute în domeniul V - luarea responsabilă a deciziilor, în etapa preexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri ale eșantionului experimental. Această analiză dezvăluie următoarele constatări:

Un procent de 3,1% din participanții din eșantionul experimental se încadrează în categoria „NS" (Necesită Sprijin). Acest procentaj scăzut sugerează că o mică parte dintre elevii din grupul experimental nu iau responsabil decizii sau întâmpină dificultăți în acest sens. Acești elevi pot avea nevoie de sprijin suplimentar și de învățare a abilităților de luare responsabilă a deciziilor pentru a se dezvolta în acest domeniu.

Cea mai semnificativă categorie este „D" (Comportament în Dezvoltare), cuprinzând 27,4% dintre participanții din eșantionul experimental. Acest rezultat indică faptul că o proporție semnificativă a elevilor din grupul de control iau decizii, cu responsabilitate, în unele situații, dar pot avea momente în care ezită sau au încă de dezvoltat această abilitate în alte contexte. Acești elevi par a avea o anumită conștientizare a

importanței luării deciziilor responsabile și pot încerca să dezvolte această competență în mod treptat.

Categoria „A” (Atins) include 69,4% din eșantionul experimental. Acest procentaj sugerează că o altă proporție relativ mică a elevilor din grupul experimental iau decizii responsabile în mod consecvent și eficient. Acești elevi par a fi mai experimentați sau mai încrezători în capacitatea lor de a lua decizii responsabile.

Interpretarea acestor date indică că în eșantionul experimental, situația este asemănătoare cu cea din eșantionul control. Majoritatea elevilor au momente în care iau decizii responsabile, dar există și o proporție semnificativă de elevi care pot avea momente în care întâmpină dificultăți sau au încă de dezvoltat această abilitate. Astfel, există o variație în ceea ce privește nivelul de competență în luarea responsabilă a deciziilor în rândul elevilor din grupul de control, la fel ca în grupul experimental.

Comparând rezultatele dintre eșantionul experimental și cel de control, se observă că distribuția răspunsurilor în ceea ce privește luarea responsabilă a deciziilor este asemănătoare între cele două grupuri. Aceasta poate indica faptul că cele două grupuri sunt comparabile în ceea ce privește dezvoltarea acestei competențe în etapa preexperimentală.

Datele pot oferi informații valoroase pentru evaluarea nivelului de dezvoltare a abilităților de luare responsabilă a deciziilor în rândul elevilor din grupul experimental și pot oferi indicii pentru dezvoltarea unor strategii sau programe de sprijin pentru cei care întâmpină dificultăți în acest domeniu. De asemenea, pot fi relevante pentru a identifica factorii care pot influența dezvoltarea acestei competențe și pot ghida planificarea educațională și intervențiile adecvate.

Tabelul nr. 10.V.: *Domeniul V - Eșantion de control*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	32	9.1	9.1	9.1
	D	270	77.1	77.1	86.3
	A	48	13.7	13.7	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

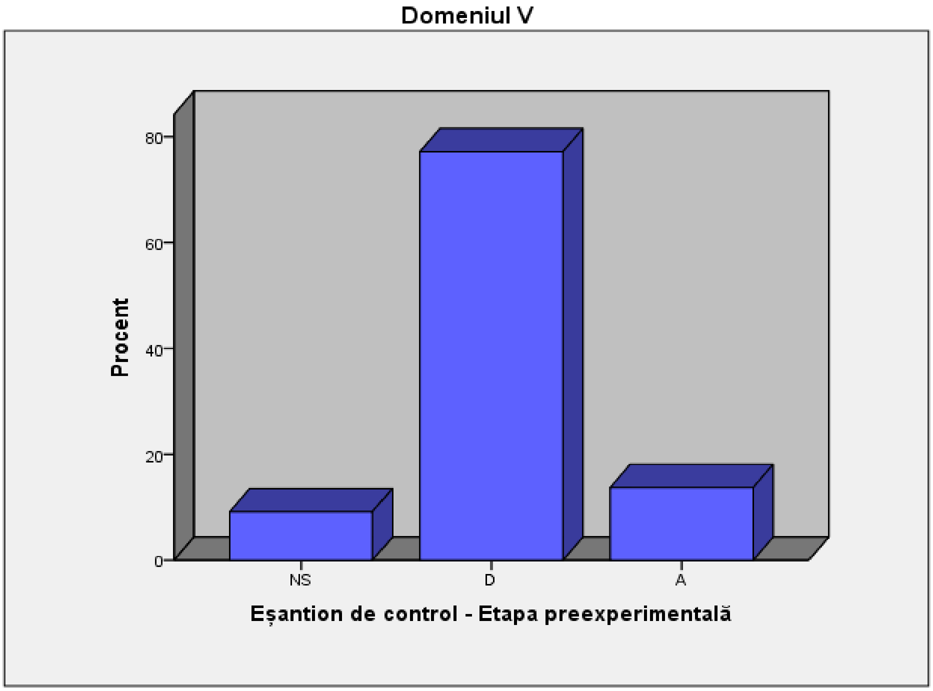


Figura nr. 10.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul V - Eșantion de control*

În figura nr. 10.V. se prezintă interpretarea datelor obținute în domeniul V - luarea responsabilă a deciziilor, în etapa preexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri ale eșantionului de control. Această analiză dezvăluie următoarele constatări:

Un procent de 9,1% din participanții din eșantionul de control se încadrează în categoria „NS" (Necesită Sprijin). Acest procentaj scăzut sugerează că o mică parte dintre elevii din grupul de control nu iau responsabil decizii sau întâmpină dificultăți în acest sens. Acești elevi pot avea nevoie de sprijin suplimentar și de învățare a abilităților de luare responsabilă a deciziilor pentru a se dezvolta în acest domeniu.

Cea mai semnificativă categorie este „D" (Comportament în Dezvoltare), cuprinzând 77,1% dintre participanții din eșantionul de control. Acest rezultat indică faptul că o proporție semnificativă a elevilor din grupul de control iau decizii cu responsabilitate în unele situații, dar pot avea momente în care ezită sau au încă de dezvoltat această abilitate în alte contexte. Acești elevi par a avea o anumită conștientizare a importanței luării

deciziilor responsabile și pot încerca să dezvolte această competență în mod treptat.

Categoria „A" (Atins) include 13,7% din eșantionul de control. Acest procentaj sugerează că o altă proporție relativ mică a elevilor din grupul de control iau decizii responsabile în mod consecvent și eficient. Acești elevi par a fi mai experimentați sau mai încrezători în capacitatea lor de a lua decizii responsabile.

Interpretarea acestor date indică că în eșantionul de control, majoritatea elevilor au momente în care iau decizii responsabile, dar există și o proporție semnificativă de elevi care pot avea momente în care întâmpină dificultăți sau au încă de dezvoltat această abilitate. Astfel, există o variație în ceea ce privește nivelul de competență în luarea responsabilă a deciziilor în rândul elevilor din grupul de control.

Datele pot oferi indicii importante pentru dezvoltarea de programe sau intervenții de sprijin pentru dezvoltarea luării responsabile a deciziilor în rândul elevilor din grupul de control. Rezultatele pot fi utile în identificarea nevoilor individuale ale elevilor și în dezvoltarea unor strategii de învățare și sprijin pentru îmbunătățirea acestei competențe. De asemenea, pot oferi informații relevante pentru a evalua eficacitatea viitoarelor intervenții și pentru a măsura progresul în dezvoltarea competenței de luare responsabilă a deciziilor în cadrul jocului educațional „Bee Bot Robot" Treasure Hunt.

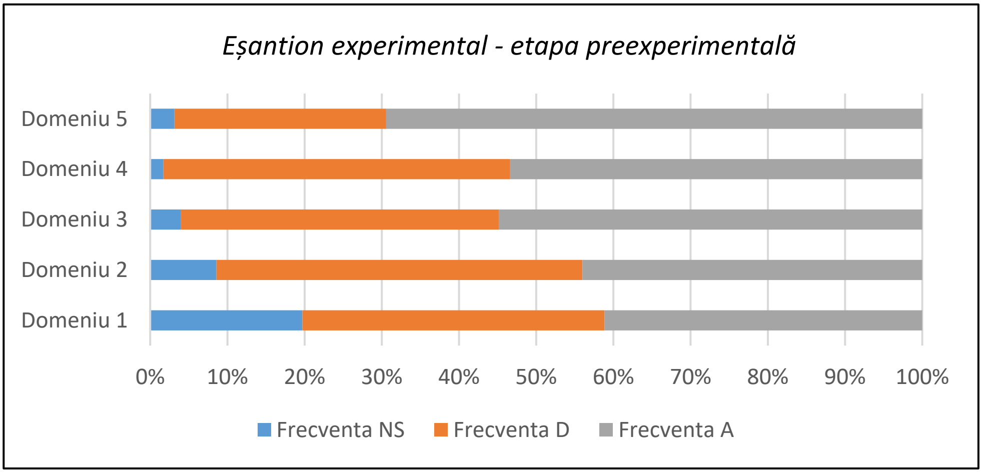


Figura nr. 11.V.: *Procentaj răspunsuri pentru toate domeniile - Eșantion experimental, etapa preexperimentală*

În figura nr.11.V. observațiile și clasamentul sunt bazate pe datele specifice eșantionului experimental și reprezintă rezultatele în ordinea descrescătoare a procentajelor „A – Comportament Atins" pentru fiecare domeniu. Aceste informații pot fi foarte valoroase pentru înțelegerea nivelului de dezvoltare a competențelor în grupul experimental și pentru identificarea domeniilor care necesită intervenții sau sprijin suplimentar.

Din datele înregistrate, se observă un echilibru între tipurile de comportament în dezvoltare și atins, urmând să observăm după intervenție dacă aceste tipuri de comportamente vor cunoaște o îmbunătățire semnificativă.

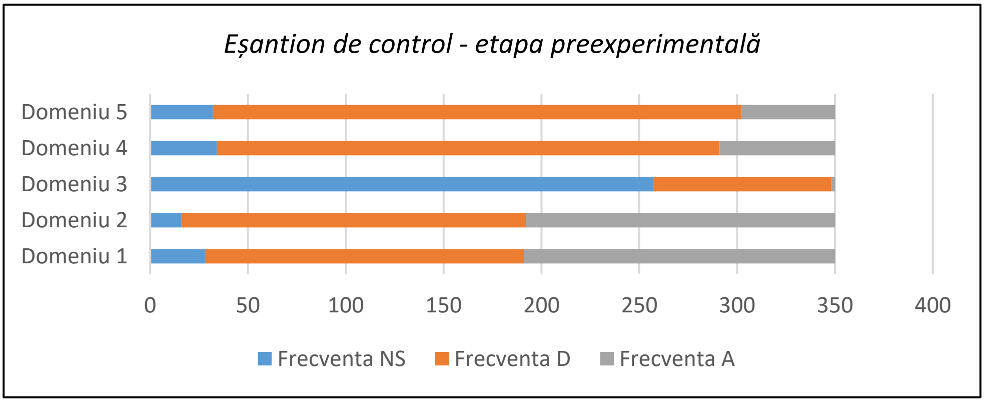


Figura nr. 12.V.: *Procentaj răspunsuri pentru toate domeniile - Eșantion de control, etapa preexperimentală*

Studiul comparativ efectuat între eșantionul de control și eșantionul experimental a avut ca obiectiv evaluarea competențelor cognitive și socio-emoționale la elevi înainte de implementarea unei intervenții educaționale utilizând jocul „Bee Bot Robot Treasure Hunt". Pentru aceasta, au fost examinate cinci domenii de competențe specifice: conștientizarea de sine, auto-management, conștientizarea socială, abilități relaționale și luarea responsabilă a deciziilor. Aceste competențe au fost evaluate în etapa preexperimentală pentru a furniza o bază de referință pentru efectele intervenției.

Conștientizarea de sine și luarea responsabilă a deciziilor au fost cele două domenii în care ambele grupuri au obținut rezultate bune și similare. Cu toate acestea, eșantionul de control a înregistrat performanțe mai scăzute în auto-management și abilități relaționale, în timp ce conștientizarea socială a fost punctul forte al acestui grup. Aceste constatări oferă o perspectivă

importantă asupra dezvoltării competențelor cognitive și socio-emoționale la elevi și pot servi ca bază pentru dezvoltarea de strategii educaționale și de intervenții pentru îmbunătățirea acestor competențe în mediul școlar. De asemenea, acestea subliniază importanța continuării cercetărilor pentru a evalua eficacitatea și efectele pe termen lung ale programelor educaționale similare în contextul educației timpurii.

V.3.2. Aplicarea, prelucrarea și interpretarea testelor BRIO

Metodă de evaluare bazată pe probe și întrebări care vizează abilitățile de citire, scriere și înțelegere a textelor

Intervenția educațională pentru creșterea nivelului de literație al elevilor a fost planificată și implementată de către cadrele didactice, bazându-se pe rezultatele evaluărilor inițiale efectuate prin intermediul testelor școlare Brio, aplicate elevilor din clasele a III-a și a IV-a.

Au fost măsurate astfel capacități ale elevilor, din perspectiva celor trei dimensiuni: localizarea informației, înțelegerea textului și reflecția asupra textului literar sau nonliterar lecturat. A avut apoi loc analiza rapoartelor individuale ale testării care, în funcție de indicele de literație obținut, au indicat nivelul subdezvoltat, funcțional sau înalt de literație al elevilor, după cum urmează:

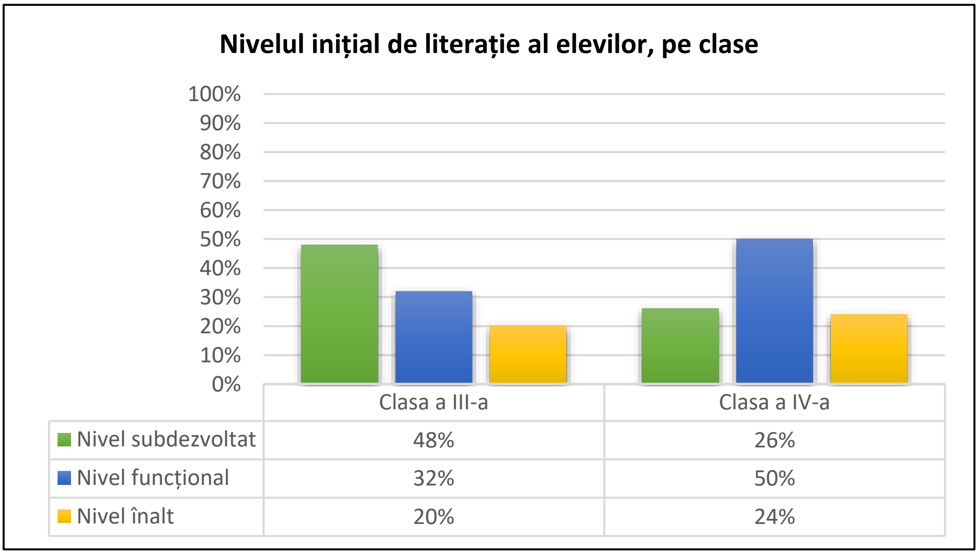


Figura nr. 13.V.: *Nivelul inițial de literație al elevilor, pe clase*

Sintetizarea rezultatelor, pe clase, a evidențiat următoarele:

Explicarea rezultatelor prezentate în figura nr. 13.V. este realizată având în vedere categoriile de dezvoltare ale elevilor din clasele a III-a și a IV-a, împărțite în trei niveluri distincte: nivelul subdezvoltat, nivelul funcțional și nivelul înalt.

În clasa a III-a, se observă că 48% din elevi au fost încadrați în categoria nivelului subdezvoltat, ceea ce indică o dezvoltare a competențelor de literație deficitară la acești elevi. Un procent de 32% se situează în categoria nivelului funcțional, sugerând o dezvoltare a competențelor de literație moderată la acești elevi. În schimb, 20% din elevi se încadrează în categoria nivelului înalt, indicând o dezvoltare a competențelor de literație avansată și într-un stadiu mai înalt de dezvoltare.

În clasa a IV-a, constatăm o schimbare în distribuția rezultatelor. Doar 26% dintre elevi se află în categoria nivelului subdezvoltat, sugerând o îmbunătățire a dezvoltare a competențelor de literație în comparație cu clasa a III-a. Cei mai mulți elevi, adică 50%, se încadrează în categoria nivelului funcțional, indicând o dezvoltare a competențelor de literație moderată și acceptabilă la acești elevi. Un procent de 24% se situează în categoria nivelului înalt, semnificând o dezvoltare a competențelor de literație avansată și un nivel ridicat de competențe în această sferă.

Rezultatele obținute pot oferi orientări și informații valoroase pentru dezvoltarea ulterioară a strategiilor și politicilor educaționale în abordarea specifică a copiilor cu părinți emigranți și promovarea dezvoltării lor socio-emoționale.

În contextul etapei preexperimentale, în care se testează o intervenție sau o metodă nouă, abilitatea de a localiza informații este esențială. Participanții trebuie să poată găsi și înțelege informațiile direct exprimate în text, fără a recurge la presupuneri sau inferențe. Acest aspect este important pentru a asigura că rezultatele experimentului sunt corect interpretate și evaluate.

***Tabelul nr. 11.V.:** Localizarea de informație Eșantion experimental - Etapa preexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	Nivel înalt al alfabetizării	40	57.1	57.1	57.1
	Nivel funcțional	30	42.9	42.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

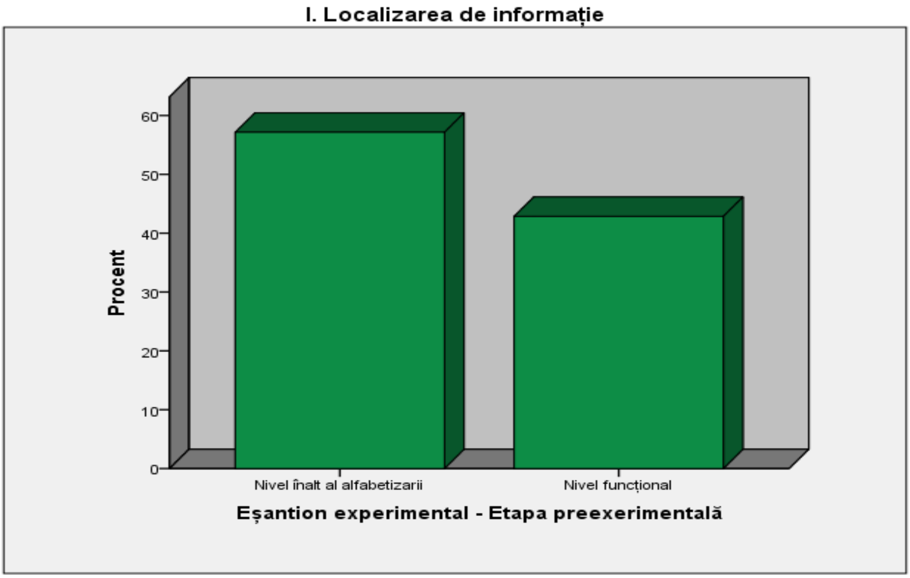


Figura nr. 14.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Localizarea de informație - Eșantion experimental, etapa preexperimentală*

În figura nr. 14.V. interpretarea datelor pentru identificarea nivelului de literație–localizarea de informație, în etapa preexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri ale eșantionului experimental, este următoarea:

În cadrul acestui eșantion experimental, 57.1% din participanți prezintă un nivel înalt de competențe de alfabetizare. Aceasta sugerează că mai mult de jumătate dintre participanți au abilități bune de a citi, de a înțelege și de a interpreta texte scrise.

În cadrul acestui eșantion experimental, 42.9% din participanți au atins un anumit nivel de competență funcțională. Acest procent ar putea indica că acești participanți sunt capabili să își aplice abilitățile în situații practice, poate inclusiv în cadrul experimentului sau al intervenției.

Tabelul nr. 12.V.: *Înțelegere - Eșantion experimental - Etapa preexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	Nivel înalt al alfabetizării	21	30.0	30.0	30.0
	Nivel funcțional	46	65.7	65.7	95.7
	Alfabetizare subdezvoltată	3	4.3	4.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

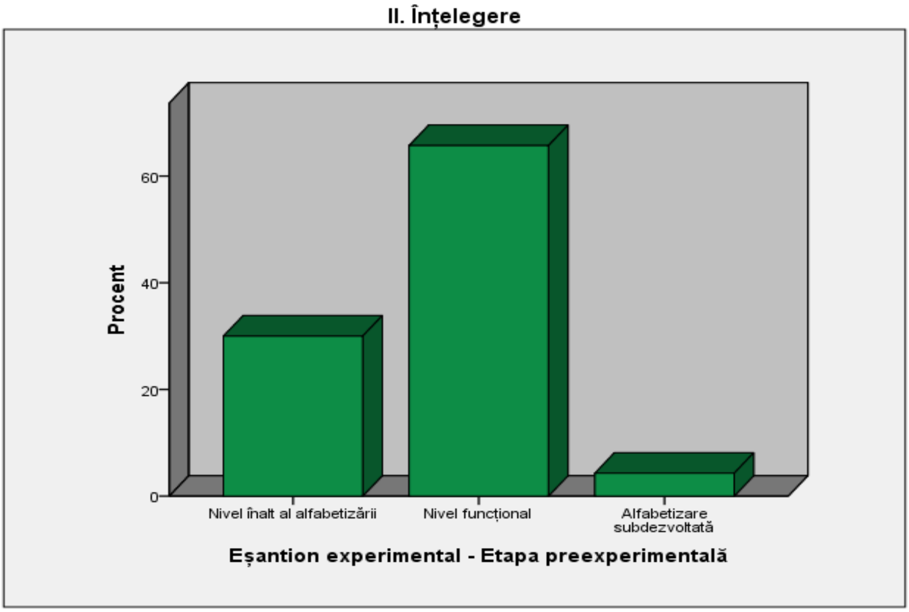


Figura nr. 15.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Înțelegere - Eșantion experimental - Etapa preexperimentală*

În figura nr.15.V. interpretarea datelor pentru identificarea nivelului de literație–înțelegere, în etapa preexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri ale eșantionului experimental, este următoarea:

Nivel înalt al competențelor de literație (30,0%): Acest procent reprezintă participanții din eșantion care au atins un nivel înalt de alfabetizare. Aceasta sugerează că aproximativ o treime dintre participanți au abilități avansate în înțelegerea cuvintelor, propozițiilor și înșiruirilor de evenimente dintr-un material. Acești participanți sunt capabili să integreze informații disparate și să urmărească, cu succes, succesiunea temporală a evenimentelor prezentate.

Cu un procent de 65,7%, majoritatea participanților din acest eșantion preexperimental au un nivel funcțional de competență. Acești participanți au abilități pentru a da sens cuvintelor, propozițiilor și evenimentelor dintr-un material și pot integra informațiile cu sens.

Alfabetizare subdezvoltată (4,3%): Acest procent mic (4,3%) reprezintă participanții cu o alfabetizare subdezvoltată. Acești participanți pot avea dificultăți în a înțelege sensul cuvintelor și informațiilor dintr-un material, precum și în a urmări corect succesiunea temporală a evenimentelor.

În concluzie, în eșantionul experimental din etapa preexperimentală, majoritatea participanților au un nivel funcțional de competență, ceea ce înseamnă că aceștia sunt capabili să dea sens cuvintelor și informațiilor dintr-un material și să integreze informațiile cu sens. Nivelul înalt de competențe de literație este mai puțin răspândit în acest grup, iar un mic procent prezintă o alfabetizare subdezvoltată. Aceste informații sunt importante pentru planificarea și adaptarea intervențiilor sau a experimentelor, pentru a asigura că toți participanții beneficiază în mod corespunzător și că interpretarea rezultatelor este corectă.

Tabelul nr. 13.V.: *Reflecție - Eșantion experimental - Etapa preexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	Nivel înalt al afabetizării	9	12.9	12.9	12.9
	Nivel funcțional	59	84.3	84.3	97.1
	Alfabetizare subdezvoltată	2	2.9	2.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

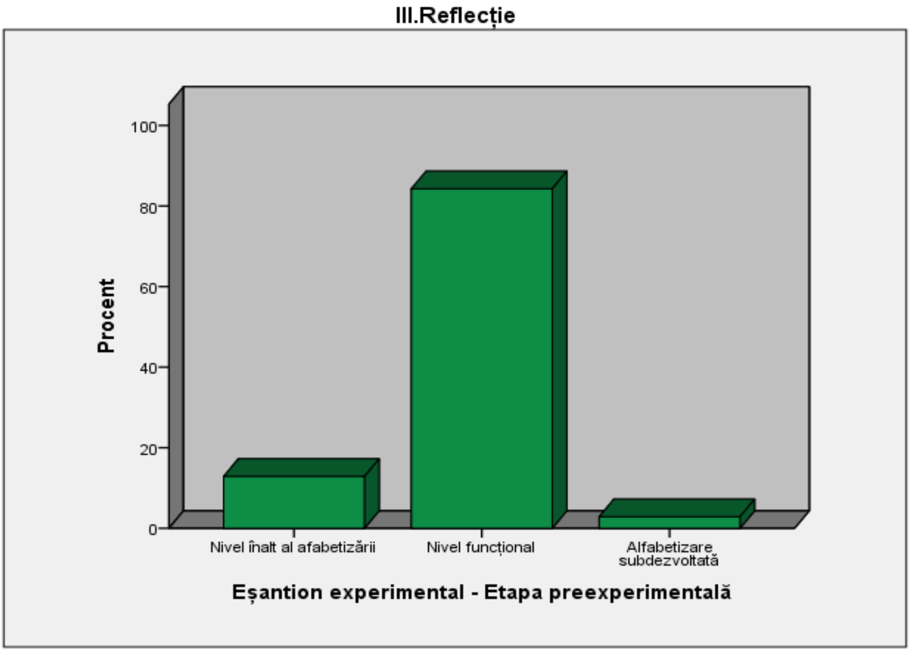


Figura nr. 16.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Reflecție - Eșantion experimental – Etapa preexperimentală*

În figura nr. 16.V. analiza datelor pentru determinarea nivelului de literație - reflecție, în etapa preexperimentală, bazată pe procentajele de răspunsuri ale eșantionului experimental, arată că majoritatea participanților (84,3%) au un nivel funcțional de competență în citire, înțelegere și interpretare a textelor scrise. Aceasta sugerează că acești participanți sunt capabili să utilizeze cunoștințele lor într-un mod practic și să integreze informațiile din materialele citite.

Doar o mică parte din eșantion (12,9%) a demonstrat un nivel înalt de alfabetizare, adică abilități avansate în înțelegerea textelor scrise. Pe de altă parte, un procent foarte mic (2,9%) a prezentat o alfabetizare subdezvoltată, indicând dificultăți semnificative în înțelegerea și interpretarea textelor scrise.

Reflecția, capacitatea de a analiza și evalua critic informațiile accesate, necesită nu numai înțelegerea textului, ci și o gândire analitică și critică dezvoltată. Procentele menționate anterior reflectă gradul de dezvoltare a acestei abilități în rândul eșantionului experimental.

În concluzie, în eșantionul experimental din etapa preexperimentală, majoritatea participanților au un nivel funcțional de competență, indicând că aceștia pot utiliza cunoștințele lor în mod practic. Nivelul înalt de alfabetizare este mai rar întâlnit în acest grup, iar o mică proporție are o alfabetizare subdezvoltată. Dacă eșantionul conține participanți cu capacitatea de reflecție, aceștia pot analiza critic informațiile prezentate în material și pot extrage idei centrale sau evalua conținutul în mod critic. Aceste diferențe în abilitățile participanților pot influența modul în care reacționează la intervenții sau la experimente și pot afecta interpretarea și valorificarea rezultatelor.

Tabelul nr. 14.V.: *Localizarea de informație - Eșantion de control - Etapa preexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	Nivel înalt al alfabetizării	53	75.7	75.7	75.7
	Nivel funcțional	17	24.3	24.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	100.0

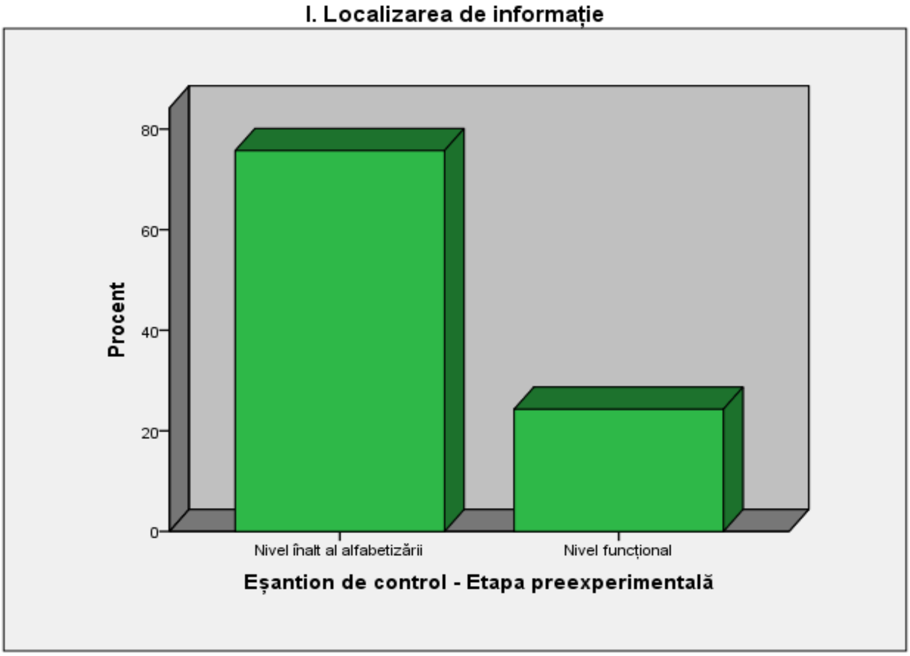


Figura nr. 17.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Localizarea de informație - Eșantion de control - Etapa preexperimentală*

În figura nr. 17.V. analiza datelor pentru evaluarea nivelului de alfabetizare – localizarea de informație în etapa preexperimentală, bazată pe procentajele de răspunsuri ale eșantionului de control, oferă o imagine clară asupra competențelor în ceea ce privește citirea, înțelegerea și localizarea informației în texte scrise.

Din acest eșantion de control, se poate observa că un procent semnificativ, de aproximativ 75,7%, a demonstrat abilități ridicate de alfabetizare, indicând că acești participanți au capacitatea de a citi, de a înțelege și de a interpreta texte scrise cu succes. Aceasta sugerează o bună dezvoltare a competențelor de citire în acest grup evaluat.

Cu toate acestea, un procent mai mic, de 24,3%, a prezentat un nivel funcțional de competență, ceea ce înseamnă că acești participanți pot avea abilități mai limitate în aplicarea practică a cunoștințelor lor și pot întâmpina dificultăți în integrarea informațiilor dintr-un text în contextul dat.

Localizarea de informație, capacitatea de a identifica și extrage informații exprimate direct într-un text, este esențială în contextul acestor rezultate. Participanții cu această abilitate pot găsi rapid și precis informațiile

necesare pentru a răspunde la întrebări, fără a fi nevoie de presupuneri sau inferențe.

În concluzie, acest eșantion de control în etapa preexperimentală prezintă o majoritate a participanților cu un nivel înalt de alfabetizare, indicând abilități solide de înțelegere și de interpretare a textelor scrise. Cu toate acestea, există o proporție mai mică de participanți cu un nivel funcțional de competență, sugerând că aceștia ar putea întâmpina dificultăți în aplicarea practică a cunoștințelor lor. Capacitatea de localizare a informației în text este deosebit de importantă pentru asigurarea accesului eficient la informații direct exprimate într-un text, fără a recurge la presupuneri sau inferențe.

Tabelul nr. 15.V.: *Înțelegere - Eșantion de control - Etapa preexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
	Nivel înalt al alfabetizării	32	45.7	45.7	45.7
VValid	Nivel funcțional	38	54.3	54.3	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

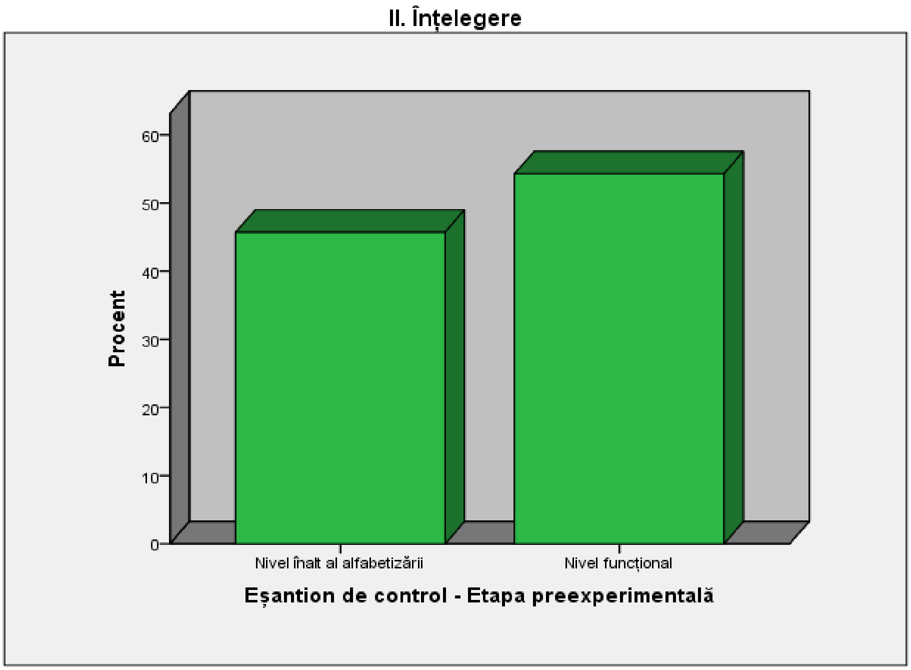


Figura nr. 18.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Înțelegere - Eșantion de control – Etapa preexperimentală*

În figura nr. 18.V. analiza datelor pentru evaluarea nivelului de alfabetizare - înțelegere în etapa preexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri ale eșantionului de control, ne oferă o perspectivă clară asupra competențelor participanților în ceea ce privește înțelegerea și interpretarea textelor scrise.

Aproximativ 45,7% dintre participanții din eșantion au demonstrat abilități avansate de alfabetizare, ceea ce sugerează că aceștia pot înțelege cu succes cuvintele, propozițiile și secvențele de evenimente din materialele prezentate. Acești participanți au capacitatea de a integra informații disparate și de a urmări cu succes succesiunea temporală a evenimentelor prezentate în texte.

În schimb, aproximativ 54,3% din participanții din eșantion au prezentat un nivel funcțional de competență în înțelegerea și interpretarea textelor. Acești participanți au abilități pentru a da sens cuvintelor, propozițiilor și evenimentelor din materialele prezentate și pot integra informațiile cu sens din aceste materiale.

Distribuția relativ egală între nivelul înalt al alfabetizării și nivelul funcțional indică faptul că majoritatea participanților din acest eșantion au abilități solide în ceea ce privește înțelegerea și interpretarea textelor scrise. Aceștia sunt capabili să integreze informațiile cu sens din materialele prezentate în mod eficient.

Includerea acestor informații suplimentare în analiza datelor ne permite să înțelegem mai bine profilul abilităților participanților din eșantionul de control în ceea ce privește alfabetizarea și înțelegerea textelor scrise. Aceste informații sunt esențiale pentru interpretarea corespunzătoare a rezultatelor experimentului sau intervenției, întrucât ne ajută să evaluăm modul în care aceste abilități pot influența înțelegerea și integrarea informațiilor din materialele prezentate.

Tabelul nr. 16.V.: *Reflecție - Eșantion de control - Etapa preexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent Cumulativ
Valid	Nivel înalt al alfabetizării	22	31.4	31.4	31.4
	Nivel funcțional	48	68.6	68.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

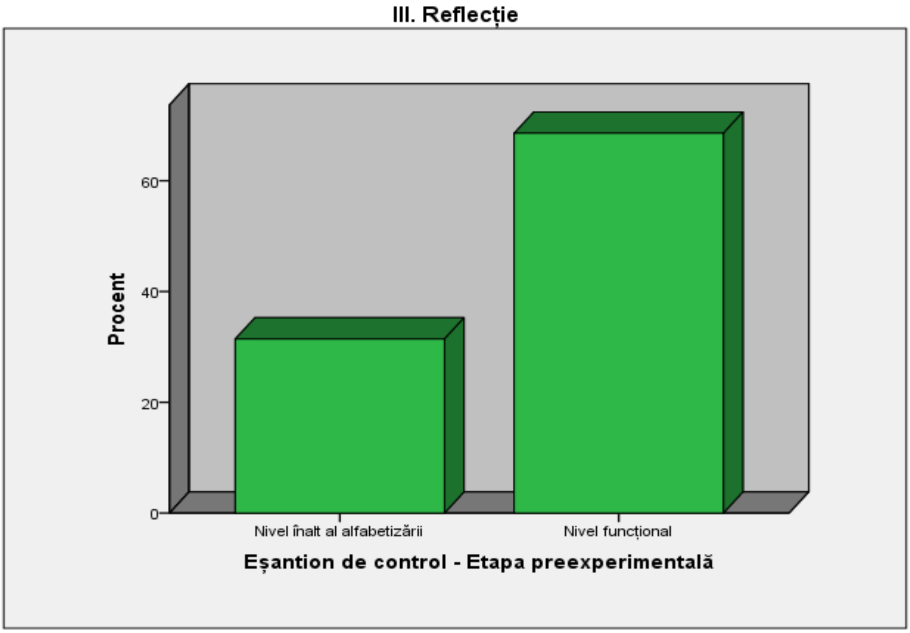


Figura nr. 19.V.: *Procentaj răspunsuri pentru Reflecție - Eșantion de control - Etapa preexperimentală*

În figura nr. 19.V. analiza datelor pentru evaluarea nivelului de alfabetizare - reflecție în etapa preexperimentală, bazată pe procentajele de răspunsuri ale eșantionului de control, furnizează informații semnificative despre competențele participanților în ceea ce privește citirea, înțelegerea și interpretarea textelor scrise.

Un procent de 31,4% din participanții din eșantionul de control au demonstrat abilități avansate de alfabetizare, indicând că aceștia sunt capabili să abordeze texte complexe și să le înțeleagă în profunzime. Cu toate acestea, această abilitate de nivel înalt este mai puțin răspândită în grupul evaluat.

Cu un procent de 68,6%, majoritatea participanților din eșantion au prezentat un nivel funcțional de competență în alfabetizare, ceea ce sugerează că aceștia au abilități pentru a utiliza eficient cunoștințele lor în contexte practice și pentru a integra informațiile din materialele citite.

De asemenea, abilitatea de reflecție, care implică analiza și evaluarea critică a informațiilor accesate, poate fi importantă în înțelegerea și interpretarea textelor într-un mod mai profund. Deși nu se oferă un procent specific legat de această abilitate, se subliniază importanța sa în contextul

evaluării informațiilor și în extragerea de înțelesuri mai profunde din materialele scrise.

În concluzie, în eșantionul de control din etapa preexperimentală, majoritatea participanților au un nivel funcțional de competență în alfabetizare, iar nivelul înalt de alfabetizare este mai puțin răspândit. Există, de asemenea, mențiunea că abilitatea de reflecție poate influența modul în care participanții vor aborda și evalua informațiile furnizate în cadrul experimentului sau al intervenției.

Informațiile despre nivelurile de alfabetizare și reflecție sunt esențiale pentru planificarea și organizarea intervenției educaționale, care se concentrează pe dezvoltarea abilităților fundamentale de citire și de scriere. Activitățile propuse în cadrul intervenției au fost adaptate la vârsta și nivelul de dezvoltare al copiilor, acordând atenție particularităților individuale. Aceste activități au fost concepute pentru a dezvolta competențe specifice de citire și înțelegere, folosind metode precum Axa principalelor evenimente, antrenament de tip PISA și PIRLS (localizarea informației în text, deducții, comprehensiune-vocabular, comprehensiune), jurnalul cu dublă intrare și au fost susținute de resurse didactice moderne și strategii eficiente pentru a asigura progresul optim al participanților.

V.3.3. Aplicarea, prelucrarea și interpretarea chestionarului privind evaluarea eficienței predării cu ajutorul instrumentului Marzano la nivelul directorilor implicați în intervenție privind dezvoltarea socio-emoțională a copiilor

Studiul propus are în vedere evaluarea impactului unei intervenții asupra eficienței predării, folosind scala Marzano. Metodologia cercetării a fost concepută pentru a examina diferențele semnificative între etapa pretest și posttest, în urma desfășurării intervenției.

Argumentarea studiului se bazează pe importanța dezvoltării competențelor pedagogice și îmbunătățirea calității actului educațional. Eficiența predării este un aspect fundamental în asigurarea unei învățări de calitate și în atingerea obiectivelor educaționale. Prin urmare, este necesară identificarea și implementarea unor intervenții eficiente care să sprijine dezvoltarea abilităților pedagogice și să conducă la îmbunătățiri semnificative în procesul de predare și învățare.

Tabelul nr. 17.V.: *Studiu corelațional*

Corelații

		Pretest Domeniu 1: Strategii și comporta-mente în clasă	Pretest Domeniu 2: Planificare și pregătire	Pretest Domeniu 3: Reflectare asupra predării	Pretest Domeniu 4: Colegialitate și profesiona-lism
Pretest Domeniu 1: Strategii și comportamente în clasă	Corelația Pearson	1	.965**	.896**	.942**
	Sig.		.000	.000	.000
	N	20	20	20	20
Pretest Domeniu 2: Planificare și pregătire	Corelația Pearson	.965**	1	.914**	.903**
	Sig.	.000		.000	.000
	N	20	20	20	20
Pretest Domeniu 3: Reflectare asupra predării	Corelația Pearson	.896**	.914**	1	.825**
	Sig.	.000	.000		.000
	N	20	20	20	20
Pretest Domeniu 4: Colegialitate și profesionalism	Corelația Pearson	.942**	.903**	.825**	1
	Sig.	.000	.000	.000	
	N	20	20	20	20

**. Corelația este semnificativă la nivelul 0,01.

Rezultatele obținute au relevat corelații semnificative și pozitive între toate domeniile evaluate. În primul rând, s-a constatat o corelație puternică și semnificativă între „Strategii și comportamente în clasă” (pretest Domeniu 1) și „Planificare și pregătire” (pretest Domeniu 2), indicând o asociere strânsă între aceste două aspecte ale competenței didactice ($r = 0.965$, $p < 0.01$). Aceasta sugerează că profesorii care manifestă strategii și comportamente eficiente în clasă au tendința de a planifica și pregăti lecțiile într-un mod adecvat.

De asemenea, s-a observat o corelație semnificativă și pozitivă între „Strategii și comportamente în clasă” (pretest Domeniu 1) și „Reflecție asupra procesului de predare” (pretest Domeniu 3) ($r = 0.896$, $p < 0.01$). Aceasta indică faptul că profesorii care sunt implicați activ în strategii și comportamente eficiente în clasă sunt, de asemenea, mai susceptibili să reflecteze asupra procesului lor de predare și să își evalueze practicile didactice.

De asemenea, s-a constatat o corelație semnificativă și pozitivă între „Strategii și comportamente în clasă" (pretest Domeniu 1) și „Colaborare și profesionalism" (pretest Domeniu 4) ($r = 0.942$, $p < 0.01$). Aceasta indică faptul că profesorii care demonstrează abilități eficiente în gestionarea clasei și interacțiunea cu elevii au tendința de a fi implicați în colaborare și de a-și manifesta profesionalismul în interacțiunile lor cu colegii de muncă.

De asemenea, s-au observat corelații semnificative și pozitive între celelalte domenii evaluate. „Planificare și pregătire" (pretest Domeniu 2) a prezentat o corelație semnificativă și pozitivă cu „Reflecție asupra procesului de predare" (pretest Domeniu 3) ($r = 0.914$, $p < 0.01$) și „Colaborare și profesionalism" (pretest Domeniu 4) ($r = 0.903$, $p < 0.01$). De asemenea, „Reflecție asupra procesului de predare" (pretest Domeniu 3) a prezentat o corelație semnificativă și pozitivă cu „Colaborare și profesionalism" (pretest Domeniu 4) ($r = 0.825$, $p < 0.01$). Aceste rezultate indică faptul că competențele didactice în aceste domenii sunt interconectate și se influențează reciproc.

Aceste corelații semnificative evidențiază importanța dezvoltării simultane a competențelor în diverse domenii pentru îmbunătățirea performanței didactice. Înțelegerea relațiilor dintre aceste domenii poate oferi cadrelor didactice informații valoroase despre modul în care acestea se pot influența reciproc și pot lucra în sinergie pentru a crea un mediu educațional mai eficient și stimulant pentru elevi.

Cu toate acestea, este important să menționăm că aceste corelații nu implică o relație de cauzalitate. Deși rezultatele indică asocierea între domeniile de competență evaluate, este necesară o investigație suplimentară pentru a stabili direcția și natura exactă a acestor relații.

Tabelul nr. 18.V.: *Rezumat al analizei de rețea pentru variabilele cercetării*

Numărul de noduri	Numărul de muchii care nu sunt egale cu zero	Sparsity
4	5 / 6	0.167

Măsuri de centralitate pentru fiecare variabilă

	Rețea			
Variablă	**Interferență**	**Apropiere**	**Putere**	**Influența preconizată**
Pretest Domeniu1	0.866	0.856	1.201	1.201
Pretest Domeniu2	0.866	0.856	0.444	0.444
Pretest Domeniu3	-0.866	-1.039	-0.882	-0.882
Pretest Domeniu4	-0.866	-0.674	-0.763	-0.763

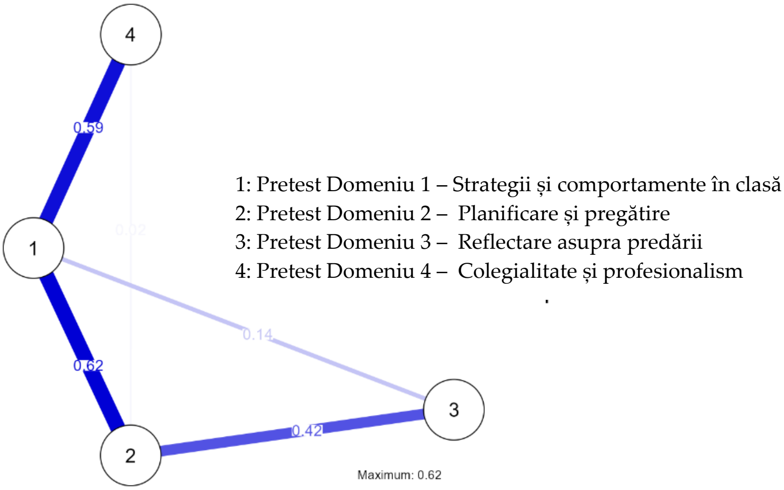


Figura nr. 20.V.: *Analiza de rețea*

Rețea

În etapa pretest, în afară de analiza corelațiilor, s-a efectuat și o analiză de rețea pentru a examina relațiile dintre variabilele evaluate în cadrul studiului. Analiza de rețea oferă o perspectivă mai amplă asupra interacțiunilor între variabile și poate dezvălui structuri și modele complexe care nu pot fi evidențiate prin simple corelații.

Rezultatele analizei de rețea pentru etapa pretest au relevat următoarele informații:

Rețeaua rezultată din analiza de rețea a avut un număr de 4 noduri și 5 muchii non-zero. Aceasta indică prezența unor relații între variabilele evaluate, dar și absența unor legături între unele dintre acestea. Gradul de rarefiere (sparsity) a rețelei a fost de 0.167, ceea ce înseamnă că rețeaua este relativ densă, cu un nivel moderat de conexiuni între variabile.

În ceea ce privește măsurile de centralitate ale rețelei, s-au evaluat patru variabile: pretest Domeniu 1, pretest Domeniu 2, pretest Domeniu 3 și pretest Domeniu 4. Aceste măsuri de centralitate oferă informații despre importanța și influența fiecărei variabile în cadrul rețelei.

Măsurile de centralitate per variabilă pentru rețeaua pretest au fost următoarele:

- Interferență: pretest Domeniu 1 și pretest Domeniu 2 au avut o valoare de întrepătrundere similară (betweenness similară) (0.866), ceea ce

sugerează că aceste două variabile au fost situate în poziții intermediare în cadrul rețelei și au jucat un rol important în transmiterea informațiilor între celelalte variabile.

- Apropiere: pretest Domeniu 1 și pretest Domeniu 2 au avut o valoare similară de apropiere (0.856), indicând că aceste variabile au avut o proximitate strânsă cu celelalte noduri din rețea. În schimb, pretest Domeniu 3 și pretest Domeniu 4 au avut valori mai scăzute de apropiere, sugerând o distanță mai mare față de celelalte variabile din rețea.
- Putere: pretest Domeniu 1 a avut cea mai mare valoare de rezistență (strength) (1.201), indicând că această variabilă a avut cele mai puternice conexiuni cu celelalte variabile din rețea. În schimb, pretest Domeniu 2, pretest Domeniu 3 și pretest Domeniu 4 au prezentat valori de strength mai reduse, sugerând o influență mai mică în cadrul rețelei.
- Influența preconizată: Toate cele patru variabile au prezentat valori de influența așteptată similare (-1.201 pentru pretest Domeniu 1, -0.444 pentru pretest Domeniu 2, 0.882 pentru pretest Domeniu 3 și 0.763 pentru pretest Domeniu 4), indicând o influență similară a acestor variabile asupra celorlalte noduri din rețea.

Aceste rezultate sugerează că variabilele pretest Domeniu 1 și pretest Domeniu 2 au fost centralizate în cadrul rețelei, având o importanță și o influență mai mare în comparație cu pretest Domeniu 3 și pretest Domeniu 4. Acest lucru poate indica faptul că domeniile de competență evaluate prin pretest Domeniu 1 și pretest Domeniu 2 sunt mai strâns legate între ele și joacă un rol mai semnificativ în contextul general al studiului.

În concluzie, analiza de rețea realizată în etapa pretest a furnizat informații suplimentare despre interacțiunile și structura variabilelor evaluate. Variabilele pretest Domeniu 1 și pretest Domeniu 2 au prezentat măsuri de centralitate mai ridicate, sugerând o importanță mai mare în cadrul rețelei. Aceste rezultate pot fi relevante pentru înțelegerea complexității interacțiunilor dintre domeniile de competență și pot contribui la dezvoltarea de strategii de formare și intervenție educațională mai eficiente în viitor.

Capitolul VI.
ETAPA EXPERIMENTALĂ

VI.1. Descrierea generală a desfășurării etapei experimentale

Instituția școlară reprezintă un mediu complex, în care interacțiunile dintre elevi, profesori și elevi sau profesori pot influența semnificativ dezvoltarea și învățarea elevilor. Aceste relații interpersonale, fie că sunt pozitive sau negative, pot avea un impact direct asupra motivației, angajamentului și performanței școlare a elevilor. Relațiile plăcute și stimulative pot crea un mediu favorabil, în care elevii se simt confortabil și sunt încurajați să participe activ la activitățile școlare. În schimb, relațiile tensionate și obositoare pot afecta starea de bine a elevilor și pot diminua motivația și implicarea acestora în procesul de învățare.

În cadrul prezentului studiu, s-a dezvoltat un nou program de intervenţie „Părinți departe, școala aproape de copii", destinat stimulării dezvoltării socio-emoționale a elevilor din ciclul primar, cu părinți emigranți, precum și îmbunătățirii nivelului competenţelor de literație și promovarea unei atitudini pozitive față de cărți și lectură și a stării de bine în organizația școlară. Studiul se concentrează pe implicarea copiilor în acest program, care are scopul de a dezvolta latura socio-emoțională a elevilor din clasele a III-a și a IV-a, având cu părinți emigranți. Această abordare vizează îmbunătățirea rezultatelor școlare și promovarea stării de bine în cadrul instituției școlare. Caracterul unic al programului rezidă în abilitatea cadrelor didactice din învățământul primar de a crea lecții cu adevărat uimitoare, care să îi ghideze pe elevi în instalarea unei stări socio-emoționale adecvate vieții de școlar, care să îi conducă spre obținerea unor performanțe școlare. Toate acestea contribuie la crearea unui climat educațional pozitiv și la o stare de bine în școală.

Pe parcursul programului se încurajează şi se insuflă o atitudine optimistă prin prisma faptului că programul îi ghidează pe elevi să participe

la activități de literație și consiliere, timp de șase luni, săptămânal. Programul este conceput pentru a promova interesul, provocarea, curiozitatea, creativitatea, inovaţia, sentimentul de apartenenţă, incluziunea şi sensibilitatea, dând elevului posibilitatea de a-i „vedea" pe ceilalţi, dar de a se vedea şi pe sine, de a percepe colectivitatea, dar şi unicitatea.

VI.2. Obiectivele etapei experimentale

- Planificarea activităților de literație și de formare a atitudinii pozitive față de cărți și de lectură;
- Planificarea activităților educaționale de intervenție în scopul dezvoltării socio-emoționale a elevilor de nivel primar;
- Evaluarea și monitorizarea progresului elevilor în ceea ce privește dezvoltarea socio-emoțională și abilitățile de literație, pentru a identifica nevoile și pentru a adapta programul de intervenție în consecință.

VI.3. Programul educațional de intervenție bazat pe dezvoltarea socio-emoțională a elevilor cu părinți emigranți, din ciclul primar

Programul intitulat „Părinți departe, școala aproape de copii" a fost o inițiativă născută din dorința de a reuși, prin programe școlare adecvate, să răspundem într-un mod cât mai relevant, nevoilor comunității noastre. Acest program a fost derulat pe o perioadă de șase luni, octombrie, 2022-martie, 2023, fiind implementat în cele nousprezece instituții de învățământ după cum urmează: Școala Gimnazială „Mircea Sântimbreanu" din municipiul Brad, Școala Gimnazială ,,Horea, Clașca și Crișan", municipiul Brad, Școala Gimnazială Vălișoara, Liceul Tehnologic „Matei Corvin" din Hunedoara ,Școala Gimnazială Vața de Jos, Colegiul Național Pedagogic „Regina Maria"din Deva, Liceul Tehnologic „Ovid Densușianu" din orașul Călan, Școala Gimnazială „Preot Iosif Comșa" din comuna Ribița, Colegiul Economic „Emanuil Gojdu" din municipil Hunedoara, Școala Primară Tomești, Școala Gimnazială „Sabin Oprean" din comuna Bucureșci, Liceul Tehnologic de Transport Feroviar ,,Anghel Saligny" din orașul Simeria, Școala Gimnazială „Ion Gheorghe Duca" din municipiul Petroșani, Școala Gimnazială „Dr. Aurel Vlad", din municipiul Orăștie, Liceul Tehnologic

„Crișan Crișcior” din comuna Crișcior, Școala Gimnazială „Avram Iancu” din comuna Baia de Criș, Școala Gimnazială „Ion Buteanu” comuna Buceș, Liceul Teoretic „Avram Iancu” din municipiul Brad.

Încă de la debut, s-a dorit un program cu impact asupra intervenției educaționale, prin stimularea competențelor de literație și prin dezvoltarea socio-emoțională, în zona de parenting, prin activitățile de consiliere parentală, iar în zona de management, prin dezvoltarea culturii organizaționale.

Persoanele direct implicate în activitățile programului au fost cei 70 de elevi din clasele a III-a și a IV-a, provenind din familii în care cel puțin unul dintre părinți era plecat la muncă în străinătate. De asemenea, în aceeași categorie au intrat aproximativ 120 de părinți ai acestor copii.

O primă categorie de beneficiari indirecți ai programului a fost considerată cea a elevilor care au părinți emigranți, asupra cărora nu s-a desfășurat intervenția educațională, alta decât cea cuprinsă în programul zilnic al școlii. Astfel, a fost creat un eșantion de control format din 70 de elevi care au fost monitorizați, în perioadele de pretest și posttest, prin intermediul fișelor de observare care au avut ca obiective planul socio-emoțional, stimularea competențelor de literație și promovarea unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură.

Programul „Părinți departe, școala aproape de copii” a fost implementat, săptămânal, în cadrul școlii, având loc în sălile de clasă, cât și în cabinetul de consiliere școlară, conform unui calendar prestabilit de activități. Acest program de intervenție a fost accesibil celor 70 de elevi din ciclul primar, care se aflau în situația de a avea părinți emigranți.

Activitățile de literație și de formare a atitudinii pozitive față de cărți și de lectură au fost susținute de către 13 profesori de învățământ primar și s-a avut în vedere impactul generat la nivel de organizație. Astfel, la nivel decizional, de coordonare, au fost implicați direct 20 directori și directori adjuncți din școli, cu rol important în susținerea elevilor și părinților aflați într-o situație dificilă, respectiv starea de vulnerabilitate pe plan socio-emoțional, generată de situația familială.

Formele de realizare atractive au motivat elevii continuu, implicându-i în studiu, asigurând implicarea în propria învățare și reușita:

1. *Cititul cu voce tare:* o activitate excelentă pentru dezvoltarea abilităților de înțelegere a textului și de exprimare orală. Părinții și profesorii au

citit cărți adecvate vârstei copiilor și au discutat împreună despre poveste, personaje și mesaje.

2. *Activități de scriere:* copiii au fost încurajați să scrie povestiri, eseuri scurte sau notițe în jurnale. Acest exercițiu i-a ajutat să își dezvolte abilitățile de scriere, vocabularul și creativitatea. Au fost create la clasă provocări de scriere, cum ar fi scrierea unui final alternativ pentru o carte sau inventarea unei povești.
3. *Jocuri cu cuvinte:* modalități distractive și, în același timp, educative de antrenament al exprimării orale sau scrise. Acestea au inclus ghicitori, jocuri de cuvinte încrucișate, jocuri de asociere a cuvintelor sau de formare a propozițiilor. Astfel de activități i-au motivat pe copii să își dezvolte vocabularul și abilitățile de gândire logică.
4. *Vizitele la bibliotecă:* biblioteca școlii a oferit o gamă largă de cărți și materiale de lectură potrivite pentru diferite vârste. Vizitele regulate la bibliotecă au încurajat copiii să descopere noi cărți și să dezvolte dragostea pentru lectură, deschizându-și orizontul personal.
5. *Activități de grup:* cluburi de lectură și teatru, organizate periodic în școală, au stimulat interesul copiilor pentru lectură și i-au ajutat să își împărtășească experiențele și să discute despre cărți.
6. *Utilizarea tehnologiei:* aplicațiile și platformele educaționale au fost utilizate pentru a încuraja copiii să citească și să învețe într-un mod interactiv. Printre aplicațiile utilizate amintim: Wordwall, EduApps, Kahoot, Plickers și codurile QR, aplicații și jocuri care pot fi adaptate în funcție de nivelul de dezvoltare al copiilor.
7. *Comunicare verbală și discuții:* prin promovarea conversațiilor și a discuțiilor regulate cu privire la texte și idei, copiii au fost încurajați să își dezvolte abilitățile de gândire critică și de analiză a textelor. Întrebările și provocările au servit drept instrumente pentru a-i stimula să își exprime opiniile, să realizeze inferențe și să participe la dezbateri. Acționând în această direcție, am conștientizat, ca profesor, cât de importantă este amenajarea unui spațiu educațional stimulativ în care cărțile sunt expuse în mod atractiv, pe rafturi colorate, speciale care atrag copiii, zonele de lectură amenajate ca niște insule, au încurajat lectura spontană, mai ales a copiilor de vârste mai mici. Pe de altă parte, munca diferențiată, feedbackul pozitiv, acordat eficient, în timp util, au fost elemente care au dat plus valoare orelor petrecute în clasă de către elevi.

Mai mult decât atât, a fost valorificat, la clasă, rolul esențial al literației în dezvoltarea personală a copiilor care, având acces la o varietate de informații, cunoștințe și perspective, au transformat lecțiile, prin studiul aprofundat al textelor literare, în oportunități de învățare continuă, creștere personală, conturare a valorilor personale, autocunoaștere.

Activitățile de dezvoltare personală, de dezvoltare a inteligenței emoționale, respectiv cele de parenting au fost planificate și organizate de doi consilieri - un consilier școlar și un consilier parental. Aceste activități au fost adresate elevilor de nivel primar și au constituit a doua componentă-cheie a programului „Părinți departe, școala aproape de copii”, fiind organizate și susținute de personal calificat, cu frecvență săptămânală.

Cadrul LifeComp, care cuprinde competențele personale, sociale și cele de a învăța să înveți, a servit ca temelie pentru intervenție. Această colecție de competențe, recomandată ca set esențial de către Consiliul Uniunii Europene în 2018 pentru învățarea pe tot parcursul vieții, este considerată fundamentală în dezvoltarea personală, integrarea socială, implicarea civică și, ulterior, succesul pe piața muncii. Aceste competențe se reflectă în capacitatea noastră de a face față schimbărilor, stării noastre de bine, performanțelor academice, gestionării vieții noastre, abordării situațiilor complexe și rezolvării problemelor pe care le întâlnim în secolul XXI, într-o lume în continuă schimbare.

După cum menționam mai sus, LifeComp descriu trei arii, iar fiecare arie include trei competențe:

- Aria personală care se referă la dezvoltarea personală, valorifică potențialul tuturor. Se compune din: auto-reglare, flexibilitate și stare de bine;
- Aria socială – competențele sunt empatia, comunicarea și colaborarea;
- A învăța să înveți, compusă din mentalitatea de creștere, gândirea critică și gestionarea învățării.

Planificarea tematicii a prioritizat ariile de intervenție descrise, fiind cert faptul că dezvoltarea inteligenței emoționale (IE) îi ajută pe copii/ adulți să se înțeleagă și să își gestioneze atât propriile emoții, cât și pe ale celorlalți, într-un mod sănătos și eficient.

Iată câteva metode și strategii care au fost utilizate de către profesorul consilier, în scopul dezvoltării inteligenței emoționale:

- Exerciții de autocunoaștere: înțelegerea propriilor emoții, reacții și motive. Copiii au fost puși în diferite situații în care și-au observat gândurile și emoțiile, fără a le judeca, și au încercat să le înțeleagă mai bine și să le verbalizeze. Când ne verbalizăm experiențele emoționale și numim emoțiile, acest fapt ne ajută să găsim modalități mai eficiente de a le face față și, în același timp, să facem alegeri legate de ce urmează să facem, cum acționăm. Emoţiile sunt conectate cu nevoile noastre, dacă acestea se întâlnesc, simțim emoţii pozitive, iar când nu, apar emoţiile negative.
- Reglarea emoțională: gestionarea emoţiilor într-un mod sănătos, identificarea triggerilor și a modalității constructive de a le exprima sau de a le calma (distress vs. eustress). Emoțiile, gândurile, senzațiile, comportamentul – patru elemente interconectate.
- Exersarea empatiei: copiii s-au transpus în personajele textelor literare citite, în locul colegului căruia i s-a întâmplat ceva neplăcut, simțind astfel și înțelegând mai bine modul în care simt și gândesc ceilalți. De asemenea, s-a consolidat capacitatea de ascultare activă și de comunicare asertivă.
- Relaționarea socială: tematica acestor activități a vizat modul eficient de construire a relațiilor sănătoase și satisfăcătoare între copii. Au fost exersate abilitățile de comunicare, dezvoltarea empatiei și rezolvarea conflictelor în mod constructiv.
- Autoreglarea: în concordanță cu LifeComp, autoreglarea este capacitatea tipic umană, care permite copiilor să altereze și să regleze răspunsurile, astfel încât ele să nu fie rezultatul unei reacții inconștiente la stimuli.
- Autoreglarea: în urma consilierii, copiii au învățat să își gestioneze, efectiv, emoțiile, gândurile și comportamentul în diferite situații, iar numărul de conflicte din mediul școlar a scăzut simțitor, nivelul stării de bine a înregistrat o creștere resimțită de elevi și profesori;
- Dezvoltarea abilităților de comunicare: îmbunătățirea modului în care copiii comunică unii cu alții, ascultarea atentă, exprimarea clară și fără judecată, conștientizarea propriului limbaj nonverbal.
- Dezvoltarea rezilienței emoționale: consolidarea rezistenței emoționale și a capacității copiilor de a se recupera rapid după experiențe dificile sau stresante.
- Exerciții de mindfulness – practicarea mentalității de creștere.

Ca metode și tehnici eficiente de dezvoltare socio-emoțională, au fost utilizate la clasă și practicate efectiv de căre copii: metoda celor cinci „De ce?”, metrul stării, strategia SIFT, autoreglarea în cinci pași, respirația conștientă, modelul PERMA, exerciții simple de mindfulness. Totodată, atmosfera în clasă s-a bazat, din ce în ce mai mult, pe respect și pe încredere.

Prin parteneriatul creat între școală și familiile copiilor beneficiari ai programului, s-au planificat ateliere de dezvoltare parentală organizate cu grupuri mici de 8-12 părinți, care au participat la cel puțin 8 întâlniri de aproximativ două ore și jumătate fiecare, în care s-au discutat teme de interes pentru fiecare părinte participant. La aceste întâlniri au fost invitați specialiști din diferite domenii, precum medic, avocat, psiholog, preot, în funcție de tema discutată.

Atelierele de parenting au fost facilitate de un consilier parental care a promovat, constant, crearea și menținerea unui mediu confortabil, sigur și protejat, încurajând, în același timp, dezvoltarea unei rețele de sprijin între părinții participanți. În funcție de nevoile și de profilurile părinților implicați, în cadrul programului au fost organizate și susținute mai multe sesiuni tematice, inclusiv, dar fără a se limita la: „Strategii pentru îmbunătățirea abilităților parentale”, „Gestionarea stresului și a furiei”, „Comunicarea eficientă cu copiii”, „Însoțirea copilului în procesul său de dezvoltare”, „Construirea unei relații de încredere cu copilul”, „Abordarea pozitivă a comportamentelor copiilor” și „Prevenirea abuzului și a impactului său asupra copiilor”.

De asemenea, activitatea de educație parentală s-a realizat și individual, prin discuții față-în-față consilier parental – părinte/ aparținător/ persoana care are în îngrijire copilul.

Temele abordate în cadrul întâlnirilor au fost selectate în funcție de categoria de părinți și de vârsta copiilor acestora. A existat un set central de teme care este comun pentru toate cele cinci curricule, dar acesta se diferențiază în modul de prezentare, în funcție de particularitățile grupului de părinți implicat. Aceste teme au făcut referire la importanța și modalitățile de auto-îngrijire, managementul stresului și al furiei, modalitățile de comunicare eficientă cu propriul copil și disciplinarea pozitivă a copilului, psihologia copilului, nutriția, primul ajutor. De asemenea, alături de nucleul comun de teme, se regăsesc și teme specifice, precum: alimentația, prevenirea abuzului și a efectelor acestuia asupra copilului, educația sexuală, anturajul și timpul liber al elevului, sau consumul de substanțe nocive în

rândul acestora. Curriculum dezbătut a fost structurat pe două părți: în prima parte, a fost pus accentul pe individ, în timp ce în a doua parte a fost evidențiat individul, în rolul său de părinte.

Orarul pentru desfășurarea întâlnirilor a fost stabilit în urma unei consultări cu părinții, ținând cont de disponibilitatea acestora. Evenimentele au fost programate pe o durată de două până la două ore și jumătate, cu o pauză pentru gustarea inclusă. Fiecare sesiune a inclus furnizarea de materiale de sprijin și informare în diferite forme, cum ar fi prezentări scurte susținute de consilierul parental, vizionarea de clipuri video de scurtă durată, activități practice desfășurate în grupuri de diverse dimensiuni, discuții tematice, dialoguri interactive și activități pentru dezvoltarea abilităților acasă. Acestea au fost concepute pentru a se adapta la diferitele stiluri de învățare ale părinților (auditiv, vizual și kinestezic). La majoritatea sesiunilor, s-au recapitulat conținuturile discutate în întâlnirile anterioare și activitățile pentru acasă. Acest lucru a oferit participanților o oportunitate de a împărtăși succesul și experiențele lor, pe lângă revizuirea ideilor-cheie. De asemenea, s-a obținut feedback valoros de la consilierul parental.

Atelierele de „parenting" au avut loc în spații oferite de școală, iar participanților li s-au furnizat servicii de catering pentru a încuraja interacțiunea socială. Impactul adus datorită dezvoltării parteneriatului cu familia copiilor sprijiniți constă în contribuția la înțelegerea valorilor educației, precum și la dezvoltarea abilităților de „parenting" ale părinților/t utorilor, astfel încât să sprijine eficient procesul de dezvoltare a copilului.

Programul de educație parentală a fost adaptat astfel încât să fie accesibil și părinților plecați în străinătate. Astfel, a fost prevăzută informarea acestora cu privire la evoluția copiilor rămași în țară, aspectul fiind esențial în păstrarea legăturii cu aceștia și în ceea ce privește responsabilizarea cu privire la îndatoririle de părinte. Astfel, în logica intervenției, s-a avut în vedere realizarea unor acțiuni de informare și sensibilizare/ conștientizare, care au fost implementate prin intermediul resurselor online, respectiv:

- realizarea de sesiuni live pe platforme specializate (Skype, Zoom etc.) pentru discutarea aspectelor ce țin de evoluția copiilor în activitatea școlară. Au avut loc discuții individuale cu părinții din străinătate despre evoluția copilului, despre problemele întâmpinate și s-au acordat de sfaturi;

- realizarea de webinarii de educație parentală în cadrul cărora s-au organizat, online, întâlniri pe Zoom, în care, grupuri de circa 10 părinți au dezbătut diferite teme care au fost menționate mai sus, avându-se ca țintă participarea fiecărui părinte la cel puțin trei sesiuni de dezbatere/ informare;
- realizarea și transmiterea înspre părinții aflați în străinătate a filmulețelor relevante, statistici legate de rezultatele școlare, privind implicarea propriilor copii in activitățile educaționale precum: Proiect educațional local „Dăruind, vei dobândi!”, Ziua Poliției Române, Festivitatea de încheiere a anului școlar;
- a fost asigurat accesul live al părinților din străinătate, la unele dintre activitățile extrașcolare în care copiii acestora au fost prezenți în calitate de participanți, astfel încât să se poată crea acea conexiune părinte – copil – cadru didactic.

Menționăm, ca element valoros al impactului acestui tip de intervenție, creșterea implicării părinților plecați în străinătate în evoluția copiilor și în consolidarea legăturii părinte – copil, ca principal element al dezvoltării armonioase din punct de vedere emoțional a copilului.

Prin atingerea acestor obiective s-au asigurat premisle întocmirii programului educational „Părinți departe, școala aproape de copii”, care are ca scop să ofere elevilor cu părinți emigranți oportunități de dezvoltare socio-emoțională și de îmbunătățire a abilităților de literație și promovarea unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură, contribuind, astfel, la succesul lor școlar și la îmbunătățirea stării lor de bine în cadrul școli.

Pentru implementarea programului de intervenție s-a întocmit planificarea activităților educaționale de intervenție în scopul de dezvoltării socio-emoționale a elevilor de nivel primar și planificarea activităților de literație pentru o atitudine pozitivă față de cărți.

VI.4. Desfășurarea activităților didactice cu accent pe dezvoltarea socio-emoțională a elevilor de nivel primar, precum și pe activități de literație și formare a atitudinii pozitive față de cărți și de lectură, din cadrul programului educațional „Părinții departe, școala aproape de copii”

Desfășurarea activităților didactice din cadrul programului educațional „Părinții departe, școala aproape de copii” s-au axat pe dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din învățământul primar, precum și

pe stimularea competențelor de literație și pe promovarea unei atitudini pozitive față de cărți și de lectură. Acest program a fost implementat, cu regularitate, în fiecare zi de școlară, desfășurându-se în sălile de clasă sau în cabinetul de consiliere școlară, conform unui plan bine stabilit de activități.

Obiectivul principal al acestui program a fost de a oferi sprijin și suport elevilor cu părinți emigranți, un grup vulnerabil care poate experimenta dificultăți specifice din punct de vedere socio-emoțional din cauza separării de familie și a adaptării la schimbările din viața lor. Astfel, activitățile din cadrul programului au fost concepute într-un mod integrat, având în vedere atât aspectele sociale și emoționale, cât și cele legate de dezvoltarea abilităților de citire și de înțelegere a textelor.

Activitățile desfășurate în cadrul acestui program au fost clasificate astfel:

- activități educaționale în scopul dezvoltării socio-emoționale a elevilor de nivel primar,
- activități de literație și de formare a atitudinii pozitive față de cărți și de lectură.

Tabelul nr. 1.VI.: *Planificarea activităților educaționale de intervenție în scopul dezvoltării socio-emoționale a elevilor de nivel primar din cadrul Programului educațional „Părinți departe, școala aproape de copii"*

1. *Tipul activității:* „Descoperă Universul Emoțiilor: O Călătorie în Lumea Sentimentelor" *Perioada:* octombrie, 2022 *Competențe specifice:* 1.2. Identificarea unor trăsături personale elementare 1.3. Clasificarea emoțiilor de bază (bucurie, tristețe, supărare, teamă); 1.4. Exprimarea emoțiilor pentru comunicarea stărilor emoționale resimțite; 3.3. Formarea abilităților de adaptare la nivel de microgrup (grupul de prieteni);	
Obiective ale predării	**Activități**
Să identifice și să recunoască expresiile faciale specifice asociate cu emoțiile de bază, cum ar fi bucuria, tristețea, furia, frica, uimirea și dezgustul. Să dezvolte abilitățile de interpretare și exprimare emoțională prin utilizarea imaginilor și a fotografiilor, învățând să comunice și să transmită emoții prin intermediul artei vizuale. Să îmbunătățească capacitățile de identificare și interpretare a emoțiilor	Selectarea și identificarea imaginilor care reprezintă expresii ale emoțiilor de bază (de exemplu, alegerea personajelor care transmit bucurie, fericire, veselie etc.). Organizarea unei expoziții cu imagini și fotografii (aduse de acasă, create în clasă sau tăiate din ziare/ reviste), care exemplifică diverse stări emoționale. Interpretarea unei poezii în diferite stări emoționale, cum ar fi bucuria, frica sau uimirea.

<table>
<tr><td>exprimate în poezii, cultivând, astfel, sensibilitatea artistică și dezvoltând abilitățile de exprimare creativă.
Să-și stimuleze comunicarea nonverbală și exprimarea memoțiilor prin intermediul jocurilor de mimă, dezvoltând abilități sociale și de comunicare într-un mod interactiv și distractiv.
Să-și cultive empatia și înțelegerea emoțiilor celorlalți, învățând să observe, să interpreteze stările emoționale ale celor din jur și să manifeste sprijin și înțelegere în situații adecvate.</td><td>Desfășurarea activităților de mimă pentru a comunica emoții și trăiri.
Realizarea unui „Tur al clasei: Cum te simți astăzi?” (în deschiderea sau la încheierea zilei sau a acestei activități), pentru a permite elevilor să împărtășească stările lor emoționale.</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. Tipul activității: „Explorarea Emoțională prin Joc și Creație - Descoperim Lumea Sentimentelor”
Perioada: octombrie, 2022
Competențe specifice:
1.1.Stabilirea unor asemănări și deosebiri între sine și ceilalți, după criterii simple; îmbunătățirea competențelor de auto-reglare emoțională și gestionare a conflictelor.
1.3.Clasificarea emoțiilor de bază (bucurie, tristețe, supărare, teamă);
1.4. Exprimarea emoțiilor pentru comunicarea stărilor emoționale resimțite (analiza și interpretarea relației dintre emoții și comportament).</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să identifice și să recunoască emoțiile de bază: Elevii vor putea să identifice și să distingă între emoțiile de bază, cum ar fi bucuria, tristețea, furia, frica și dezgustul, în diverse contexte și expresii faciale.
Să analizeze și să înțeleagă legătura dintre emoții și comportamente: Elevii vor putea să exploreze și să înțeleagă modul în care emoțiile influențează comportamentul uman, să identifice și să înțeleagă conexiunile între stările emoționale și reacțiile comportamentale asociate.
Să-și dezvolte abilitățile de exprimare emoțională sănătoasă: Elevii vor putea să învețe să-și exprime emoțiile într-un mod adecvat și constructiv, să-și identifice și să-și exprime nevoile și să găsească soluții sănătoase pentru a-și gestiona emoțiile.
Să-și îmbunătățească capacitatea de empatie și de înțelegere a altor persoane: Elevii vor putea să dezvolte empatia și înțelegerea față de stările emoționale ale celorlalți, să recunoască și să reacționeze</td><td>Analiza emoțiilor trăite în jocurile preferate: Participanții vor fi încurajați să descrie și să analizeze emoțiile pe care le experimentează în timpul jocurilor lor preferate, identificând și explicând cauzele și efectele acestor emoții asupra stării lor psihologice.
Dialoguri bazate pe imagini care exprimă emoții de bază: Prin intermediul unor imagini care ilustrează emoții precum tristețe, fericire, relaxare și frică, elevii vor discuta și vor analiza stările emoționale asociate, explorând modalități de exprimare și manifestare a acestor emoții.
Dezbateri despre legătura dintre emoții și comportamente: Elevii vor participa la dezbateri în care vor explora conexiunile dintre emoții și comportamentele umane, discutând despre modul în care emoțiile pot influența acțiunile și interacțiunile sociale.
Exerciții de identificare a soluțiilor sănătoase pentru exprimarea emoțiilor: Prin activități interactive, elevii vor fi încurajați să găsească și să exploreze soluții adecvate pentru a-și exprima emoțiile în mod sănătos și</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>în mod adecvat la emoțiile altora și să-și manifeste sprijinul și înțelegerea.
Să-și consolideze abilitățile de comunicare și de conștientizare emoțională: Elevii vor putea să-și dezvolte capacitatea de a-și exprima și a-și comunica emoțiile într-un mod coerent și clar, consolidând, în același timp, conștientizarea și gestionarea propriilor emoții.</td><td>constructiv, învățând abilități de auto-reglare emoțională.
Scrierea de texte scurte despre stările emoționale: Elevii vor fi încurajați să scrie texte compuse din 4-5 propoziții în care să-și exprime și să-și descrie propriile stări emoționale în diverse situații, dezvoltând, astfel, abilitățile lor de comunicare scrisă și de conștientizare emoțională.</td></tr>
<tr><td colspan="2">3. Tipul activității: „ Explorarea și Comunicarea Emoțiilor: Descoperind și Gestionând Valurile Sentimentelor”
Perioada: octombrie, 2022
Competențe specifice:
1.1.Stabilirea unor asemănări și deosebiri între sine și ceilalți, după criterii simple folosindu-se de expresiile faciale, limbajul nonverbal și indicii contextuale.
2.1. Exprimarea emoțiilor de bază în situații variate</td></tr>
<tr><td>Obiective ale predării</td><td>Activități</td></tr>
<tr><td>Să identificăm și să recunoaștem diferitele emoții: Elevii vor putea să identifice și să recunoască diverse emoții, învățând să le numească și să le descrie.
Să exploreze și să înțeleagă emoțiile: Elevii vor putea să exploreze și să înțeleagă semnificația și caracteristicile emoțiilor, dezvoltându-și înțelegerea lor într-un context mai amplu.
Să dezvolte empatie și comunicare: Elevii vor putea să-și exprime și să împărtășească propriile emoții, precum și să înțeleagă emoțiile celorlalți, dezvoltând, astfel ,abilități de empatie și comunicare empatică.
Să stabilească conexiuni între emoții și experiențe personale: Elevii vor putea să identifice și să discute legătura dintre emoțiile resimțite și experiențele personale, dezvoltându-și capacitatea de a-și exprima și înțelege propriile emoții în contextul vieții lor.
Să consolideze abilitățile de gestionare a emoțiilor: Elevii vor putea să învețe tehnici și strategii de gestionare a emoțiilor, învățând să-și regleze și să-și exprime emoțiile într-un mod sănătos și constructiv.</td><td>Icebreaker: „Sentimentele sunt asemenea unor valuri: nu le putem împiedica să vină, dar le putem alege pe cele în care vrem să ne aruncăm”. (Jonathan Martensson) - harta ideilor
Activitate de grup:
1.Ce emoții recunoști? Ce poți spune despre ele?
- rețeaua de discuții, exercițiu de sortare
2. Joc „Cutia emoțiilor”
În fiecare grup, un copil desemnat drept reprezentant și, de asemenea, un bun actor, va selecta o surpriză din cutia cadrului didactic. El va citi emoția scrisă pe bilețel în gând, apoi va interpreta acea emoție, iar ceilalți copii vor încerca să ghicească ce emoție a interpretat. De exemplu:
„Un copil ceva mai mare m-a lovit; mă doare tare/ Îl privesc neputincios,/ Și simt că sunt…..furios.” - Aici, copilul reprezentant interpretează emoția „furios.”
„Când apa mi s-a vărsat/Peste planșa ce-am lucrat/ Nu m-am mai simțit artist…/ Ci am fost un pic cam…..trist.” - În această scenă, copilul ar putea exprima emoția „trist.”
„Un creion am rătăcit/ Un coleg mi l-a găsit/ Eu i-am mulțumit frumos/ Și-am fost tare…bucuros.” - Aici, emoția poate fi „bucuros.”</td></tr>
</table>

Să utilizeze arte și expresia creativă pentru a exprima emoțiile: Elevii vor putea să utilizeze diferite forme de artă, precum desenul, pictura sau scrierea, pentru a-și exprima și explora emoțiile, într-un mod liber și creativ.	„Când eu mă apuc de citit/ Sunt atât de ispitit/ de plăcerea de-a afla/ Multe întâmplări din ea." - În această situație, copilul poate sugera emoția „încântat." „După ușă furișat/ Mihai m-a așteptat/ și când tare a țipat/ M-am simțit rău speriat." - Aici, emoția poate fi „îngrijorat." „Când la munte am plecat/ Tare am fost fascinat/ De peisajul minunat/ Pe care l-am admirat." - În acest context, copilul ar putea exprima emoția „uimit." „Când la mine s-a strâmbat/ Am rămas cam dezgustat/ Și spatele i-am arătat." - Aici, emoția poate fi „dezgustat."-Ciorchine simplu: „Floarea prieteniei"
4. *Tipul activității:* „Explorarea și gestionarea fricii: Activități creative pentru învățarea despre emoții." *Perioada:* octombrie, 2022 *Competențe specifice:* 2.2. Identificarea regulilor de comunicare în activitatea școlară 2.3. Transmiterea unor mesaje verbale și non-verbale simple despre propriile experiențe de viață. 3.5. Identificarea tehnicilor de gestionare a situațiilor problemă.	
Obiective ale predării	**Activități**
Să dezvolte sentimentul de siguranță și încredere în sine: Elevii vor învăța să identifice și să exprime situațiile sau activitățile care îi fac să se simtă în siguranță, contribuind astfel la dezvoltarea unei stime de sine pozitive și a unei percepții sănătoase asupra propriei siguranțe. Să înțeleagă și să gestioneze frica irațională: Elevii vor fi încurajați să exploreze și să înțeleagă că unele temeri, cum ar fi frica de monștri, nu au o bază reală și să învețe strategii pentru a gestiona aceste frici, precum utilizarea raționalizării și a gândirii pozitive. Să exprime emoțiile într-un mod creativ și empatic: Elevii vor avea oportunitatea de a-și exprima emoțiile prin intermediul desenului și a mesajelor de încurajare, dezvoltând, astfel, abilități de comunicare nonverbală și de empatie față de ceilalți colegi.	*Icebreaker* - „Ghemul"- desfășurând un ghem de ață elevii vor completa enunțul „Mă simt în siguranță atunci când… - *Dezbatere:* unora dintre copii le este frică de monștri. Cum îi convingem pe aceștia că monștrii nu există, că frica lor nu este justificată (nu are o cauză reală)? Cum ar arăta Frica dacă ar fi o persoană? - participanții vor realiza un desen cu aceasta și vor nota un mesaj de încurajare desen individual *„Frica celuilalt"*- participanții se vor așeza în perechi și își vor spune unul altuia de ce anume le este frică. Fiecare desenează frica celuilalt (un animal, obiect, o persoană sau o situație) într-un mod amuzant. Se face schimbul desenelor.

Să dezvolte abilități sociale și de colaborare: Prin activitățile de grup, cum ar fi schimbul de desene și discuțiile despre frică, elevii vor învăța să colaboreze, să asculte și să își împărtășească temerile într-un mediu sigur și suportiv, consolidându-și, astfel, abilitățile lor sociale și de comunicare.	
5. Tipul activității: „Cunoașterea și Exprimarea Emoțiilor: Navigând prin Labirintul Interacțiunii Emoționale” *Perioada:* noiembrie, 2022 *Competențe specifice:* 2.1. Identificarea trăsăturilor fizice prin comparatie cu persoanele din jur, astfel elevii vor putea identifica și recunoaște emoțiile exprimate de ceilalți, precum și emoțiile proprii, folosind indicii verbale, nonverbale și contextuale. 3.2. Însușirea unor tehnici de gestionare a situațiilor tensionate - strategii eficiente pentru a gestiona și regla emoțiile, dezvoltând abilități de auto-control emoțional și reziliență emoțională.	
Obiective ale predării	**Activități**
Să identifice și să exprime emoțiile într-un mod adecvat și conștient. Să exploreze și să înțeleagă semnificația și impactul emoțiilor în viața lor. Să-și dezvolte abilitățile de auto-reglare și gestionare a emoțiilor în situații dificile. Să manifeste empatie și înțelegere față de emoțiile celorlalți și să ofere sprijin emoțional adecvat. Să dezvolte abilități de comunicare eficientă și de expresie emoțională în relații interpersonale.	Icebreaker; Jocul „Detectivul emoțiilor” presupune că mulți dintre noi credem că suntem în stare să înțelegem emoțiile altora și să ne exprimăm propriile emoții în mod clar. Cu toate acestea, comunicarea emoțională este un proces complex. Prin urmare, este mai util pentru elevi să învețe să-și exprime deschis ceea ce simt, în loc să aștepte să fie descifrați de ceilalți. Activitate practică „Explorarea diversității emoțiilor” - Participanții vor selecta și clasifica imagini din surse media (ziare, reviste) în funcție de emoțiile exprimate, realizând, astfel, un colaj reprezentativ pentru o gamă largă de emoții. Dezbatere: În cazul în care unii colegi manifestă un comportament agresiv atunci când se înfurie, atât verbal (utilizarea unui ton ridicat, folosirea de jigniri), cât și fizic (agresiune fizică, aruncarea de obiecte), aceștia își justifică comportamentul prin faptul că s-au enervat intens. Ce perspectivă științifică puteți aduce în această situație? Cum puteți oferi sfaturi adecvate colegilor pentru a gestiona emoțiile într-un mod sănătos și constructiv? Reamintim că înțelegerea și exprimarea emoțiilor sunt procese complexe, care implică

<table>
<tr><td></td><td>aspecte psihologice și neuroștiințifice, iar abordarea lor într-un mod coerent și conștient poate contribui la dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor.
Fișă: „Emoțiile mele”</td></tr>
<tr><td colspan="2">6. *Tipul activității:* „Explorarea Emoțională prin Corp și Bucurie: Descoperind Stările Noastre Interioare”
Perioada: noiembrie, 2022
Competențe specifice:
2.3. Însușirea de comportamente adecvate în relație cu emoțiile proprii și ale celorlalți
3.1. Explorarea calității clasei de elevi ca grup de apartenență</td></tr>
<tr><td>**Obiective ale predării**</td><td>**Activități**</td></tr>
<tr><td>Să învețe și să aplice strategii de reglare a emoțiilor pentru a-și menține echilibrul emoțional în diferite situații.
Să manifeste empatie și să ofere sprijin emoțional în relațiile interpersonale, având în vedere stările emoționale ale celorlalți.
Să creeze și să mențină un mediu emoțional pozitiv, promovând bucuria, compasiunea și respectul reciproc.</td><td>Joc: „Interconexiunea emoțională și corporală” - Întrucât există o legătură strânsă între emoții și corp, putem utiliza corpul pentru a deveni conștienți de stările noastre emoționale. Acest joc îi ajută pe copii să experimenteze diferite emoții și să învețe să își regleze trăirile emoționale. Prin intermediul activităților propuse, se contribuie la dezvoltarea emoțională a copiilor și se creează un mediu plin de bucurie și distracție.
Ciorchine simplu pe grupe: „Sunt fericit când…” - Participanții vor explora și discuta despre diferitele lucruri, activități sau evenimente care le aduc fericire și vor împărtăși aceste aspecte în cadrul grupelor.
Cântec: „Dacă vesel se trăiește” - Prin intermediul cântecului, elevii vor exprima bucuria și entuziasmul de a trăi și de a experimenta diferite emoții pozitive, contribuind, astfel, la starea lor emoțională pozitivă.
Într-o manieră științifică, activitățile propuse în jocul menționat pot stimula conexiunile neuronale dintre emoții și reacții corporale, permițându-le elevilor să își dezvolte conștientizarea emoțională și abilitățile de auto-reglare. Prin identificarea și exprimarea emoțiilor, se poate întări legătura dintre sistemul emoțional și reacțiile corporale, ceea ce contribuie la dezvoltarea echilibrului emoțional și a capacității de a face față stresului și dificultăților, într-un mod sănătos și adaptativ.
- Fișă individuală: „Ce mă face fericit?”</td></tr>
</table>

7. *Tipul activității:* „Explorarea și Reglarea Emoțiilor: Descoperind tărâmul sentimentelor” *Perioada:* noiembrie, 2022 *Competențe specifice:* 2.3. Însușirea de comportamente adecvate în relație cu emoțiile proprii și ale celorlalți 3.1. Explorarea calității clasei de elevi ca grup de apartenență; 3.5. Identificarea tehnicilor de gestionare a situațiilor problemă.	
Obiective ale predării	**Activități**
Să identifice și să numească diverse emoții: Elevii vor fi capabili să recunoască și să denumească diferite emoții, învățând astfel să le identifice și să le descrie corect. Să înțeleagă legătura dintre emoții și experiențele personale: Elevii vor putea identifica și discuta despre emoțiile pe care le experimentează în diverse situații sau evenimente din viața lor, dezvoltându-și capacitatea de a face conexiuni între emoții și experiențele personale. Să dezvolte empatie față de ceilalți: Elevii vor învăța să-și pună în locul celorlalți și să înțeleagă și să recunoască emoțiile celorlalți, dezvoltând astfel abilități de empatie și înțelegere reciprocă. Să gestioneze emoțiile negative: Elevii vor învăța strategii și tehnici eficiente de gestionare a emoțiilor negative, cum ar fi anxietatea sau furia, învățând să le regleze și să le controleze într-un mod sănătos și constructiv. Să dezvolte o atitudine pozitivă față de emoții: Elevii vor fi încurajați să aibă o atitudine deschisă și pozitivă față de emoții, învățând că acestea fac parte din experiența umană și că este important să le accepte și să le exploreze într-un mod sănătos și constructiv.	Joc de introducere: „Explorarea emoțiilor prin asocierea situațiilor” În acest joc, participanții vor fi invitați să completeze propoziția lacunară „Dacă mă gândesc la...” pornind de la modelul consilierului, cu scopul de a asocia o situație specifică cu emoția adecvată. Această activitate își propune să dezvolte abilitatea participanților de a identifica și recunoaște emoțiile în diverse contexte. Text suport: Fragment dintr-o lucrare științifică despre „Impactul emoțiilor asupra procesului decizional” În cadrul discuției bazate pe textul științific, participanții vor fi încurajați să își exprime opiniile și perspectivele referitoare la impactul emoțiilor asupra procesului decizional. Vor fi încurajați să analizeze și să dezbată concluziile și argumentele prezentate în lucrare, contribuind, astfel, la o înțelegere mai profundă a relației dintre emoții și luarea deciziilor. Joc de rol: „Explorarea personificării emoției” În acest joc de rol, doi participanți vor interpreta poezia „Balada unui greier mic”, exprimând, simultan, emoțiile asociate situației prezentate în text. Prin intermediul interpretării și exprimării emoțiilor în timpul jocului de rol, participanții vor avea oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile de exprimare verbală și nonverbală a emoțiilor, precum și de a-și înțelege și simula reacțiile emoționale ale personajelor din poezie. Activitate artistică: „Portretul Tristeții” Participanții vor fi invitați să creeze desene individuale reprezentând cum ar arăta Tristețea dacă ar fi o persoană. Această activitate își propune să stimuleze creativitatea și imaginația participanților,

<table>
<tr><td></td><td>precum și să îi provoace să reflecte asupra caracteristicilor și simbolurilor asociate emoției tristeții. Prin intermediul desenelor, participanții vor avea oportunitatea de a-și exprima și comunica, într-un mod vizual, percepția lor asupra tristeții ca emoție umană.
- Ciorchine simplu „Sunt trist atunci când…”</td></tr>
<tr><td colspan="2">8. Tipul activității: „ Explorarea Imaginației și a Reacțiilor Emoționale: Jocuri Interactive de Pantomimă”
Perioada: decembrie, 2022
Competențe specifice:
1.1. Stabilirea unor asemănări și deosebiri între sine și ceilalți, după criterii simple; îmbunătățirea competențelor de auto-reglare emoțională și gestionare a conflictelor.
2.2. Transmiterea unor mesaje verbale și non-verbale simple despre propriile experiențe de viață,</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să dezvolte abilități de exprimare emoțională prin intermediul mimicii și pantomimei: Elevii vor putea utiliza mișcări și gesturi pentru a exprima emoțiile și stările emoționale, consolidându-și abilitățile de comunicare nonverbală.
Să stimuleze creativitatea și imaginația: Elevii vor putea gândi și crea situații imaginare în care emoțiile sunt modificate sau în care evenimentele se desfășoară într-un alt mod, dezvoltându-și astfel abilitățile creative și imaginative.
Să consolideze abilitățile de rezolvare a problemelor: Elevii vor putea gândi și propune soluții emoționale adecvate în situațiile imaginare prezentate, exersând abilitățile de analiză și găsire a unor răspunsuri emoționale potrivite.
Să îmbunătățească conștientizarea emoțională: Prin acest exercițiu, elevii vor putea să identifice și să numească emoțiile prezentate în pantomimă, ceea ce îi va ajuta să-și dezvolte abilitatea de a recunoaște și înțelege atât propriile emoții, cât și emoțiile celorlalți.</td><td>Joc: Arată ce s-ar fi întâmplat dacă…
Fiecare copil primește pe rând sarcina de a reda printr-o reprezentație fără cuvinte o anumită expresie emoțională. Pornind de la situații trăite sau de la texte cunoscute, se creează o situație problemă prin modificarea evoluției cunoscute de copii. De exemplu: Ce ai simți dacă nu ai primi un cadou de Crăciun? Redă emoția prin mimă. / Cum ar fi reacționat piticii dacă prințul nu ar fi salvat-o pe Albă ca Zăpada? Mimează emoțiile lor în această situație. / Ce s-ar întâmpla dacă ursul ar prinde pește? Arată prin mimă emoția lui în această situație.
Fișă „Mămăruța emoționată”</td></tr>
</table>

9. *Tipul activității:* „Explorarea și exprimarea emoțiilor: Activități de exersare” *Perioada:* ianuarie, 2023 *Competențe specifice:* 1.1. Stabilirea unor asemănări și deosebiri între sine și ceilalți, după criterii simple; îmbunătățirea competențelor de auto-reglare emoțională și gestionare a conflictelor. 2.2. Transmiterea unor mesaje verbale și non-verbale simple despre propriile experiențe de viață,	
Obiective ale predării	**Activități**
Să identifice și recunoască diferite emoții exprimate de ceilalți, utilizând indicii verbale și nonverbale specifice. Să-și exprime propriile emoții într-un mod clar, coerent și conștient, utilizând cuvinte și expresii adecvate. Să dezvolte strategii eficiente pentru gestionarea și reglarea emoțiilor, evitând comportamentele agresive și cultivând abilități de auto-control emoțional. Să dezvolte empatie față de ceilalți, înțelegând că fiecare persoană poate experimenta emoții diferite în situații similare și cultivând respectul și sprijinul reciproc în gestionarea emoțiilor. Să fie conștienți de legătura dintre emoțiile resimțite și reacțiile corporale, învățând să identifice și să înțeleagă trăirile lor emoționale. Să exploreze și să exprime emoții pozitive, contribuind la dezvoltarea unui mediu emoțional pozitiv și creșterea stării de bine.	Icebreaker: „Continuă fraza!” Sarcina implică completarea unor fraze incomplete cu emoții adecvate. Copiii sunt rugați să completeze versurile: „Un copil ceva mai mare/ M-a lovit; mă doare tare/ Îl privesc neputincios/ Și simt că sunt…(furios)” „Când apa mi s-a vărsat/ Peste planșa ce-am lucrat/ Nu m-am mai simțit artist…/ Ci am fost un pic cam…(trist).” „Un creion am rătăcit,/Un coleg mi l-a găsit, / Eu i-am mulțumit frumos/ Și-am fost tare…(bucuros).” Activitate de grup: Povestea „Cum s-a simțit iepurașul Urechilă?” Un membru din fiecare grupă alege un bilet pe care este scrisă o emoție. Toată grupa va purta numele alesei lor, cum ar fi „Bucuria”, „Frica” sau „Tristețea.” Se citește povestea, iar când copiii aud cuvântul care corespunde numelui grupei lor, se ridică în picioare. „Într-o zi, iepurașul Urechilă s-a trezit dimineața, după ce avusese un vis minunat. Se simțea extrem de bucuros! Era foarte înfometat și i-a cerut mamei sale un morcov. Mama i-a dat un morcov și el l-a mâncat cu mare plăcere. Urechilă a întrebat-o pe mama lui dacă poate să iasă să se joace, iar ea i-a spus că trebuie să își facă mai întâi patul. În acel moment, tristețea l-a cuprins. După ce și-a făcut patul, Urechilă a ieșit afară din casă. Acolo s-a întâlnit cu prietenii lui, niște iepurași mai mici, de care era foarte mândru. S-au bucurat enorm când l-au văzut! Au început să construiască un castel de nisip, dar un iepuraș neatenț l-a dărâmat din greșeală. Pe moment, Urechilă s-a infuriat. Lucrase atât de mult la castelul acela! Dar iepurașul care l-a deranjat i-a cerut scuze, și cei doi s-au împăcat și au hotărât să construiască un nou

	castel împreună. Furia a dispărut deja, și satisfacția i-a luat locul. În timp ce se jucau, au auzit un urlet ascuțit. Era lupul despre care mama lui îi povestise într-o seară? Frica i-a cuprins pe neașteptate. Noroc că mama lui tocmai venea să-l cheme acasă. Frica a dispărut ca prin farmec. Pe drum i-a povestit mamei cât de distractiv fusese cu prietenii lui. Bucuria i se citea din nou pe chip.” Cântecul „Dacă vesel se trăiește” poate fi cântat în cadrul acestei activități.
10. Tipul activității: „ Explorarea și gestionarea emoțiilor în relațiile interpersonale” *Perioada:* ianuarie, 2023 *Competențe specifice:* 1.3.Clasificarea emoțiilor de bază (bucurie, tristețe, supărare, teamă); 1.4. Exprimarea emoțiilor pentru comunicarea stărilor emoționale resimțite. 2.2. Transmiterea unor mesaje verbale și non-verbale simple despre propriile experiențe de viață,	
Obiective ale predării	**Activități**
Să identifice și să recunoască diferitele emoții exprimate de ceilalți în cadrul relațiilor interpersonale, utilizând indicii verbale și nonverbale specifice. Să exprime propriile emoții într-un mod clar, coerent și conștient, în cadrul relațiilor interpersonale, utilizând cuvinte și expresii adecvate. Să dezvolte strategii eficiente pentru gestionarea și reglarea emoțiilor în relațiile interpersonale, evitând comportamentele agresive și cultivând abilități de auto-control emoțional. Să dezvolte empatie față de ceilalți în cadrul relațiilor interpersonale, înțelegând că fiecare persoană poate experimenta emoții diferite în situații similare și cultivând respectul și sprijinul reciproc în gestionarea emoțiilor. Să fie conștienți de legătura dintre emoțiile resimțite și reacțiile corporale în cadrul relațiilor interpersonale, învățând să identifice și să înțeleagă trăirile lor emoționale. Să exploreze și să exprime emoții pozitive în cadrul relațiilor interpersonale, contribuind, astfel, la dezvoltarea unui	Icebreaker: „Arată ce s-ar fi întâmplat dacă...” Fiecare copil primește la rând sarcina de a reda prin pantomimă o anumită expresie emoțională. Pornind de la situații trăite sau de la texte cunoscute, se creează o situație problemă, modificând evoluția cunoscută de copii. De exemplu: Ce ai fi simțit dacă nu ai fi primit un cadou de Crăciun? Mimează emoția. / Ce ar fi simțit piticii dacă prințul nu ar fi salvat-o pe Albă ca Zăpada? Mimează emoția acestora. / Ce s-ar fi întâmplat dacă ursul ar fi prins pește? Mimează emoția lui în această situație. Jocul „Spune/arată ce emoții trăiesc personajele” presupune citirea unor fragmente din texte literare și, după conținutul și intonația lecturii, copiii deduc diferitele emoții ale personajelor și le asociază cu emoticoanele de pe zar. De exemplu: „Ia fata asta și du-o în adâncul pădurii, că nu rabd s-o mai văd în fața ochilor! Omoar-o!” (furie) „Biata copilă rămăsese singură-singurică în pădurea cea nesfârșită și era atât de înfricoșată, că privea la mulțimea frunzelor de pe copaci, ca și când de acolo ar fi putut să se ivească vreo primejdie și nu știa în ce chip și-ar putea găsi scăparea.” (frică)

mediu emoțional pozitiv și la creșterea stării de bine în relații.	„Piticii îndreptară spre Albă ca Zăpada lumina celor șapte lumânărele și rămaseră s-o privească. – Doamne, Dumnezeule, apucară ei să strige, tare frumoasă mai e copila asta. Și atât de bucuroși erau, că nu se îndurară s-o trezească.” (încântare, curiozitate) „Domnița deschise ochii și era din nou vie. – Vai, Doamne, unde mă aflu? strigă ea nedumerită. Cu ochii râzând de bucurie, feciorul de împărat se apropie de dânsa și îi spuse: – Cu mine ești! Cu mine…!” (mirare, bucurie) „Zebrele cu dungi au poreclit-o zebra cu pistrui. Ea era tristă, umbla cu capul plecat și fugea de celelalte.” (rușine) De asemenea, puteți discuta despre importanța relațiilor armonioase în familie și grupurile de prieteni din care fac parte copiii și cum acestea le influențează sentimentele. Puteți crea un colaj cu imagini decupate din ziare și reviste sub tema „Inima clasei” și completați fișa „Ce îmi doresc de la un prieten”
11. Tipul activității: „Comunicare și Autocunoaștere” *Perioada:* ianuarie, 2023 *Competențe specifice:* 2.1. Exprimarea emoțiilor de bază în situații variate 2.2. Identificarea regulilor de comunicare în activitatea școlară; 3.3. Formarea abilităților de adaptare la nivel de microgrup (grupul de prieteni);	
Obiective ale predării	**Activități**
Să faciliteze cunoașterea reciprocă și autocunoașterea în cadrul grupului. Să dezvolte abilități de comunicare pozitivă și constructivă între participanți. Să încurajeze exprimarea de afirmații pozitive despre sine și ceilalți. Să stimuleze opinii și discuții personale în legătură cu situații de viață. Să dezvolte creativitatea și abilitățile de prezentare prin intermediul scenetelor cu marionete sau măști. Să promoveze ascultarea activă și înțelegerea expresiilor corporale, faciale și verbale în comunicare.	Icebreaker: „Două adevăruri și o poveste” este o activitate în care fiecare participant face două afirmații adevărate despre sine și una care nu este adevărată. Alții din grup trebuie să ghicească care dintre afirmații nu este adevărată. De asemenea, activitățile desfășurate pot include: Emiterea de afirmații pozitive despre sine și ceilalți din grup. Exprimarea opiniilor cu privire la situații de viață folosind expresii precum „Eu cred că...” sau „În opinia mea...”. Pregătirea și realizarea de miniscenete cu marionete sau măști pentru a explora și exprima diferite emoții.

	Vizionarea unor secvențe de film pentru a identifica expresiile corporale, faciale și verbale care indică ascultarea activă și exprimarea emoțiilor. Completarea unei fișe individuale care poate avea titlul „De ce se simte personajul așa?” și care implică analiza și discuția asupra emoțiilor personajelor din diverse situații.
12. *Tipul activității:* „Cărți de vizită - Descoperirea Identității” *Perioada:* februarie, 2023 *Competențe specifice:* 1.4. Exprimarea emoțiilor pentru comunicarea stărilor emoționale resimțite. 3.1. Explorarea calității clasei de elevi ca grup de apartenență	
Obiective ale predării	**Activități**
Să faciliteze cunoașterea reciprocă și autocunoașterea în cadrul grupului. Să dezvolte abilități de prezentare și autocaracterizare într-un mod pozitiv. Să promoveze formularea de întrebări și răspunsuri în context interactiv. Să observe/ exerseze elementele specifice ascultării active în jocuri de rol. Să încurajeze utilizarea modalităților simple de ascultare activă în comunicarea cu ceilalți. Să dezvolte capacitatea de a evalua și exprima preferințe în ceea ce privește comportamentele celor din jur.	Ice breaker: „CĂRȚI DE VIZITĂ” este o activitate cu scopul de a permite elevilor să se cunoască mai bine și să-și prezinte colegii. Fiecare elev primește o carte de vizită cu rubrici pentru nume și prenume, vârstă, localitatea de origine și pasiuni. Elevii completează aceste cărți de vizită cu datele personale, iar apoi cărțile sunt redistribuite între elevi, astfel încât fiecare elev primește cartea de vizită a unui coleg. Elevii prezintă apoi cartea de vizită a colegului lor în fața clasei, oferind informații despre colegul lor (de exemplu, numele, vârsta, locul de origine și pasiunile acestuia). Scopul este să se cunoască mai bine unii pe alții. În plus, activitățile pot include: Observarea comportamentelor specifice ascultării active în jocuri de rol create de colegi. Utilizarea unor modalități simple de ascultare activă în comunicarea cu ceilalți, precum contactul vizual, postura adecvată și intonația. Completarea cu imagini care reprezintă comportamentele care le plac sau nu le plac la cei din jur, permițându-le elevilor să exprime preferințele lor cu privire la comportamentul celorlalți.

<table>
<tr><td colspan="2">13. Tipul activității: „A Penny for Your Thoughts”
Perioada: februarie, 2023
Competențe specifice:
2.2. Transmiterea unor mesaje verbale și non-verbale simple despre propriile experiențe de viață;
3.2. Însușirea unor tehnici de gestionare a situațiilor tensionate
3.3. Formarea abilităților de adaptare la nivel de microgrup (grupul de prieteni);</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să faciliteze împărtășirea și rememorarea amintirilor personale legate de anumite perioade din viață.
Să stimuleze exprimarea și descrierea emoțiilor și experiențelor personale asociate cu aceste amintiri.
Să încurajeze dezvoltarea creativității și a imaginației prin crearea de povești sau de scenete amuzante, bazate pe cuvinte cheie.
Să înțeleagă și să interpreteze mesaje nonverbale prin intermediul jocurilor de mimă.
Să încurajeze interacțiunea și comunicarea în grup prin împărtășirea de povești și de jocuri de mimă.</td><td>Icebreaker: A penny for your thoughts:
Participanții primesc câte o monedă din ani diferiți și trebuie să împărtășească amintirile sau experiențele legate de anul înscris pe monedă.
Experiența mea:
În această activitate, participanții descriu o experiență personală importantă (cum ar fi prima zi de școală, ziua lor de naștere, momentul unei victorii sau înfrângeri într-un joc) și asociază o culoare acelei experiențe, în funcție de emoțiile pe care le-au trăit.
Crearea de povești sau de scenete hazlii:
Participanții creează scurte povești sau scenete amuzante, bazate pe cuvinte cheie furnizate, cum ar fi „calendar”, „pădure”, „furculiță” și „zâmbet”.
Jocuri de mimă pentru înțelegerea mesajelor nonverbale:
Sunt organizate jocuri de mimă pentru a ajuta participanții să înțeleagă cum se transmit mesaje nonverbale, cum ar fi mișcările faciale și gesturile, în diferite contexte (de exemplu, mi-am făcut un prieten, mă doare măseaua, am primit un cadou, bunicul a venit în vizită etc.).</td></tr>
<tr><td colspan="2">14. Tipul activității: „Explorarea Emoțiilor și Relațiilor Pozitive”
Perioada: februarie, 2023
Competențe specifice:
2.2. Transmiterea unor mesaje verbale și non-verbale simple despre propriile experiențe de viață;
3.2. Însușirea unor tehnici de gestionare a situațiilor tensionate
3.3. Formarea abilităților de adaptare la nivel de microgrup (grupul de prieteni);</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să evidențieze diversitatea emoțiilor trăite în viața de zi cu zi.
Să promoveze conștientizarea propriilor emoții și ale celor din jur.</td><td>Ice breaker: Identificarea și exprimarea emoțiilor:
Elevii și cadrul didactic se vor așeza într-un cerc. Vor fi menționate 6-8 emoții diferite, iar</td></tr>
</table>

Să faciliteze legătura și înțelegerea reciprocă între participanți prin identificarea emoțiilor comune. Să dezvolte abilități de acordare a feedback-ului pozitiv în relaționarea cu ceilalți.	propoziția va fi: „Cel puțin o dată în ultima săptămână, m-am simțit...”. Cei care se identifică cu acea emoție vor face un pas în față, iar apoi se vor întoarce în cerc înainte de a trece la următoarea emoție. Scopul exercițiului este de a evidenția diversitatea trăirilor pe care le experimentăm în viața de zi cu zi și de a consolida conștientizarea propriilor emoții și ale celorlalți. Analiza rolului relațiilor pozitive: În cadrul acestei activități, se va discuta despre importanța relațiilor pozitive cu ceilalți în diferite contexte, cum ar fi familia, grupul de prieteni și comunitatea locală. Acordarea feedback-ului pozitiv: Elevii vor participa la exerciții care vizează identificarea aspectelor pozitive în comportamentul unui personaj sau identificarea situațiilor în care au gestionat, cu succes, situații dificile. De asemenea, vor avea oportunitatea de a oferi feedback pozitiv celor din jur.
15. Tipul activității: „Poveste de Succes și Feedback Pozitiv” *Perioada:* februarie, 2023 *Competențe specifice:* 1.2. Îmbunătățirea competențelor de auto-reglare emoțională și gestionare a conflictelor. 2.3. Transmiterea unor mesaje verbale și non-verbale simple despre propriile experiențe de viață, 3.1. Explorarea calității clasei de elevi ca grup de apartenență.	
Obiective ale predării	**Activități**
Să încurajeze participanții să împărtășească experiențe de depășire a dificultăților personale. Să dezvolte abilitățile de ascultare activă și de acordare a feedback-ului pozitiv. Să promoveze aprecierea și recunoașterea calităților și resurselor personale. Să încurajeze gândirea constructivă și perspectivele pozitive asupra viitorului.	Ice breaker: Pe o foaie de flipchart sau pe tablă sunt scrise următoarele începuturi de frază: „Am observat cu plăcere că personajul...” „M-a surprins în mod plăcut faptul că...” „În viitor, sper să văd în personaj...” Participanții sunt împărțiți în grupuri de doi. Li se prezintă următoarea introducere: „Cu toții ne confruntăm cu situații dificile în viața de zi cu zi. În următoarele minute, fiecare dintre voi va avea ocazia să împărtășească colegului sau colegei de echipă o situație în care a reușit să depășească o dificultate. Decideți cine va începe. Fiecare dintre voi va avea 5 minute pentru a povesti.”

	Cel care ascultă oferă apoi feedback celui care a povestit, având la dispoziție 3 minute. Acest feedback se exprimă prin fraze, precum: „În ceea ce ai povestit, am remarcat cu plăcere că...” „M-a surprins în mod plăcut faptul că...” „Sper că în viitor vei putea...” Se monitorizează timpul cu ajutorul unui cronometru și se indică momentul în care rolurile trebuie să fie schimbate. După 5 minute, elevii inversază rolurile, iar cel care a oferit feedback devine cel care povestește. Se introduce conceptul de „feedback” și se explică în ce anume constă acesta, care sunt comportamentele persoanein care oferă feedback pozitiv.
16. Tipul activității: „Explorarea pasiunilor și hobby-urilor” *Perioada:* martie, 2023 *Competențe specifice:* 2.1. Exprimarea emoțiilor de bază în situații variate 2.2. Identificarea regulilor de comunicare în activitatea școlară 2.3. Transmiterea unor mesaje verbale și non-verbale simple despre propriile experiențe de viață,	
Obiective ale predării	**Activități**
Să se cunoască reciproc și să se formeze legături prin împărtășirea și ascultarea activă a pasiunilor și hobby-urilor: Să împărtășească informații despre pasiunile și hobby-urile personale. Să asculte activ și să pună întrebări pentru a afla mai multe despre pasiunile celorlalți. Să descopere interese comune și să creeze un mediu prietenos și deschis în cadrul grupului: Să identifice interese și pasiuni comune cu ceilalți participanți. Să evidențieze conexiuni și similitudini între pasiunile și hobby-urile personale.	Icebreaker prin intermediul poeziei Prietenia, de Grigore Vieru Pe baza poeziei se poartă o scurtă discuție: - Ce este un prieten? - Cum este un om care nu are prieteni? - Ce părere ai despre prietenie? Scopul: Să ne cunoaștem mai bine unul pe celălalt și să descoperim interese comune prin discuția despre pasiuni și hobby-uri. Activitatea: Invitați participanții să se așeze într-un cerc. Pe o coală de flipchart sau tablă, scrieți următoarele întrebări pentru a iniția discuția: Care este pasiunea ta? Ce hobby-uri ai? De când te ocupi de această activitate? Cum te face să te simți această activitate? Ce îți place cel mai mult la pasiunea ta? Ai putea împărtăși o experiență interesantă legată de această activitate? Cum te ajută pasiunea ta să te relaxezi sau să te exprimi? Invitați fiecare participant să răspundă la întrebările respective și să împărtășească

<table>
<tr><td></td><td>despre pasiunile și hobby-urile lor. Încurajați-i să ofere detalii și să împărtășească experiențe personale.
Pe măsură ce fiecare persoană vorbește, ceilalți participanți sunt încurajați să asculte activ și să pună întrebări suplimentare dacă doresc să afle mai multe despre pasiunea respectivă.
După ce fiecare participant a avut ocazia să împărtășească despre pasiunea lor, puteți concluziona discuția prin evidențierea intereselor comune sau a conexiunilor pe care le-ați descoperit între voi.
Această activitate vă va ajuta să vă cunoașteți mai bine unul pe celălalt, să descoperiți interese comune și să creați un mediu prietenos și deschis, în cadrul grupului. Fiți deschiși la a împărtăși și ascultați activ și interactiv experiențele și pasiunile celorlalți participanți.</td></tr>
<tr><td colspan="2">17. Tipul activității: „Explorând emoțiile prin poezie - Activitate de înțelegere și exprimare a emoțiilor în literatură”
Perioada: martie, 2023
Competențe specifice:
2.1. Exprimarea emoțiilor de bază în situații variate (citirea unui text literar);
2.3. Transmiterea unor mesaje verbale și non-verbale simple despre propriile experiențe de viață,
3.3. Formarea abilităților de adaptare la nivel de microgrup (grupul de prieteni);</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să înțeleagă și să interpreteze emoțiile exprimate într-un text literar.
Să-și exprime propriile opinii și emoții în legătură cu textul citit.
Să dezvolte creativitatea și imaginația prin intermediul jocului de rol.
Să dezvolte abilități de exprimare emoțională prin desen.
Identificarea și înțelegerea emoțiilor exprimate într-un text literar.
Comunicarea verbală și nonverbală a emoțiilor în cadrul unui joc de rol.
Exprimarea emoțională prin intermediul desenului și imaginii vizuale.
Receptarea și interpretarea opiniilor și emoțiilor exprimate de ceilalți participanți.</td><td>Icebreaker: „Dacă mă gândesc la…” – participanții vor completa propoziția lacunară pornind de la modelul consilierului, în vederea asocierii unei situații cu emoția adecvată.
Text suport „Balada unui greier mic” de G. Topârceanu (fragment). Se discută pe baza textului, participanții fiind încurajați să își exprime opiniile.
Joc de rol: doi participanți vor interpreta poezia exprimând, în același timp, emoțiile situației prezentate în text,
- Cum ar arăta Tristețea dacă ar fi o persoană?
- desen individual
- Ciorchine simplu „Sunt trist atunci când…”
Sarcini ale activității:</td></tr>
</table>

	Citirea și discutarea fragmentului din poezia „Balada unui greier mic”, de G. Topârceanu, în care se exprimă o anumită emoție. Joc de rol: Doi participanți vor interpreta poezia, exprimând emoțiile situației prezentate în text. Completarea propoziției „Cum ar arăta Tristețea dacă ar fi o persoană?”, prin intermediul desenului individual. Completarea propoziției „Sunt trist atunci când...”, prin intermediul unui ciorchine simplu. Succes în explorarea emoțiilor prin intermediul poeziei!
18. Tipul activității: „Jocul Complimentului - Promovarea bunătății și aprecierii reciproc în mediul școlar” *Perioada:* martie, 2023 *Competențe specifice:* 2.3. Transmiterea unor mesaje verbale și non-verbale simple despre propriile experiențe de viață; 3.2. Însușirea unor tehnici de gestionare a situațiilor tensionate; 3.3. Formarea abilităților de adaptare la nivel de microgrup (grupul de prieteni);	
Obiective ale predării	**Activități**
Să promovăm comportamente pozitive și politicoase în rândul copiilor. Să dezvoltăm abilități de comunicare empatică și de exprimare a aprecierii. Să creăm un mediu de încredere și de acceptare în cadrul grupului de copii. Să stimulăm sentimentele de fericire, de apartenență și stima de sine în rândul copiilor. Să cultivăm recunoștința și empatia în relațiile cu ceilalți.	Icebreaker: „Jocul Complimentului” Acest joc poate fi realizat în mai multe moduri diferite. Copiii pot sta într-un cerc și pot arunca un sac de fasole unul către celălalt sau pur și simplu pot numi următoarea persoană pentru a da complimentul. Indiferent de metodă, ideea de bază este ca fiecare copil să aibă ocazia de a face un compliment altui copil din clasa lor. Această activitate îi învață pe copii cum să ofere complimente și cât de plăcut este să le primească. De asemenea, ajută un grup de copii să se cunoască mai bine și să devină mai apropiați. FOCUS-GRUP: 5 motive pentru a promova bunătatea acasă și la școală 1. ***Copiii sunt mai fericiți*** Știința explică faptul că sentimentele de bine pe care le trăim atunci când suntem amabili sunt produse de endorfine care activează zone ale creierului asociate cu plăcerea, conexiunea socială și încrederea și care, automat, cresc nivelul stării de bine și conferă energie. 2. ***Creșterea acceptării din partea colegilor*** Cercetările pe această temă au stabilit că bunătatea ne crește capacitatea de a forma

	conexiuni semnificative cu ceilalți. Studiile demonstrează faptul că atunci când elevii sunt amabili și fericiți, se bucură de o mai mare acceptare din partea colegilor. 3. ***Sănătate îmbunătățită și mai puțin stres*** Este larg documentat faptul că a fi amabil poate declanșa o eliberare a hormonului oxitocină, care are o serie de beneficii pentru sănătatea fizică și mentală, deoarece poate crește semnificativ nivelul de fericire al unei persoane și poate reduce stresul. Mai recent, însă, s-a descoperit că acesta joacă un rol semnificativ în sistemul cardiovascular, ajutând la protejarea inimii. 4. ***Sentiment mai mare de apartenență și o mai bună stimă de sine*** Studiile arată că oamenii experimentează un sentiment de „helper's high" (concept asociat cu o stare pozitivă ca urmare a serviciului dezinteresat față de ceilalți) atunci când faci o faptă bună, un val de endorfine care creează un sentiment de mândrie de durată, de bunăstare și un sentiment de apartenență îmbogățit. Chiar și micile acte de bunătate se pare că ne sporesc sentimentul de bunăstare, ne cresc energia și ne dau un sentiment minunat de optimism și de valoare de sine. 5. ***Sentimente sporite de recunoștință*** Atunci când copiii fac parte din proiecte care îi ajută pe alții mai puțin norocoși decât ei, acest lucru le oferă un adevărat simț al perspectivei și îi ajută să aprecieze lucrurile bune din propria lor viață. Bunătatea este o valoare esențială care ne ajută să stabilim relații armonioase cu cei din jur, iar atunci când îi ajutăm pe cei mici să exerseze această valoare în cât mai multe contexte, îi ajutăm să își atingă potențialul și să crească armonios. Sarcini ale activității: Desfășurarea jocului Complimentului, în care copiii se complimentează reciproc, folosind un sac de fasole sau prin numirea următoarei persoane în cerc. Discuție și reflecție asupra beneficiilor promovării bunătății și aprecierii reciproc în mediul școlar, în conformitate cu cele cinci motive prezentate.

	Activități creative de desen sau scriere prin care copiii să își exprime sentimentele de fericire, apartenență sau recunoștință. Crearea unui panou sau a unui colaj cu complimentele primite de fiecare copil, pentru a stimula aprecierea de sine și pentru a conștieniza valorile pe care le promovează..

***Tabelul nr. 2.VI.:** Activități de literație și atitudine pozitivă față de cărți și lectură*

Planificarea activităților educaționale de intervenție privid literația și atitudinea pozitivă față de cărți și de lectură

1. *Tipul activității: „* **Supa de pietre”**, dupa Iulia Iordan *Arii de intervenție vizate*: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție *Perioada:*octombrie, 2022 *Competențe specifice:* 1.1.Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil 1.5. Manifestarea interesului pentru receptarea mesajului oral indiferent de perturbările de canal 3.2. Asocierea elementelor descoperite în textul citit cu experiențe proprii 4.4. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat / a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/trăite	
Obiective ale predării	**Activități**
Să genereze predicții pe baza unei imagini despre textul ce urmează a fi studiat; Să extragă informații explicit formulate în mai multe zone ale textului Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii; Să elaboreze întrebări pe baza textului literar studiat Să realizeze hărți conceptuale care conțin elementele caracteristice ale textului literar; Să formuleze concluzii legate de acțiunile personajelor, însușirile acestora; Să stabilească corect succesiunea evenimentelor dintr-un text; Să prezinte o opinie personală pornind de la textul citit.	***Activități de prelectură*** Se prezintă o imagine sugestivă pentru textul abordat pe baza căreia se aplică metoda de gândire vizibilă „Văd… Cred că... Mă întreb…” ***Activități în timpul lecturii*** Predicții Jurnal cu dublă intrare ***Activități de postlectură*** Banca de cuvinte Explozia stelară/ Steluța întrebărilor Harta textului (titlu, autor, personaje, locul, timpul, problema, evenimente, rezolvarea problemei) Analiza personajului (Ce face? Ce gândește? Ce simte? Cum se schimbă? Ce gândesc alții despre el?) Axa principalelor evenimente Exercițiu de reflecție (Ce ingrediente ai pune tu într-o supă a prieteniei?) Eseul de 5 minute (Cum crezi că s-ar fi derulat situația dacă Smaranda nu l-ar fi invitat pe Petru la ea acasă?)

2. *Tipul activității:*„**Fetița care voia să salveze cărțile**", de Klaus Hagerup - text literar *Arii de intervenție vizate*: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție *Perioada:*octombrie, 2022 *Competențe specifice:* 1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil 1.5. Manifestarea interesului pentru receptarea mesajului oral indiferent de perturbările de canal 2.4. Inițierea și menținerea unei interacțiuni în vederea rezolvării de probleme individuale sau de grup 3.4. Evaluarea elementelor textuale care conduc la înțelegerea de profunzime în cadrul lecturii	
Obiective ale predării	**Activități**
Să genereze predicții pe baza unei imagini despre textul ce urmează a fi studiat; Să extragă informații explicit formulate în mai multe zone ale textului; Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii; Să elaboreze întrebări pe baza textului literar studiat; Să formuleze întrebări în cadranele RIR (ÎN TEXT - Chiar acolo, Gândește și caută; ÎN CAPUL TĂU - Autorul și tu, Doar tu); Să stabilească corect succesiunea evenimentelor dintr-un text; Să formuleze concluzii legate de acțiunile personajelor, însușirile acestora; Să prezinte o opinie personală pornind de la textul citit;	***Activități prelectură*** Se prezintă o imagine sugestivă pentru textul abordat pe baza căreia se aplică metoda de gândire vizibilă „Văd… Cred că... Mă întreb…" ***Activități în timpul lecturii*** Jurnal cu dublă intrare ***Activități de postlectură*** Banca de cuvinte Explozia stelară/ Steluța întrebărilor Analiza personajului – trăsături și acțiuni - (Ce face? Ce gândește? Ce simte? Cum se schimbă? Ce gândesc alții despre el?) Axa principalelor evenimente Relația întrebare-răspuns (RIR) - Scrie întrebările potrivite pentru fiecare cadran. Exerciții de reflecție (Ce ai simțit când ai aflat că unele cărți vor fi distruse? Ești un cititor pasionat?)
3. *Tipul activității:* „**O sămânță măruntă. Povestea lui Wangari Maathai**, *de Nicola Rijsdijk și Maya Marshak* - text literar *Arii de intervenție vizate*: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție *Perioada:*octombrie, 2022 *Competențe specifice:* 1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil 2.2. Relatarea unei întâmplări imaginate pe baza unor întrebări de sprijin 2.4. Inițierea și menținerea unei interacțiuni în vederea rezolvării de probleme individuale sau de grup 4.2. Redactarea unor texte funcționale scurte pe suport de hârtie sau digital	
Obiective ale predării	**Activități**
Să genereze predicții pe baza unei imagini despre textul ce urmează a fi studiat;	***Activități de prelectură*** Se prezintă o imagine sugestivă pentru textul abordat pe baza căreia se aplică metoda de gândire vizibilă „Văd… Cred că... Mă întreb…"

Să extragă informații explicit formulate în mai multe zone ale textului; Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii; Să elaboreze întrebări pe baza textului literar studiat; Să încadreze întrebările în cadranele RIR (ÎN TEXT - Chiar acolo, Gândește și caută; ÎN CAPUL TĂU - Autorul și tu, Doar tu); Să stabilească corect succesiunea evenimentelor dintr-un text; Să formuleze concluzii legate de acțiunile personajelor, însușirile acestora; Să redacteze o scrisoare adresată personajului; Să prezinte o opinie personală pornind de la textul citit; Să realizeze un ghid de interviu cu un câștigător al premiului Nobel; Să redacteze un text pe baza unei imagini/ într-un context dat.	**Știați că...** - informații despre Kenya, premiul Nobel, Wangari Maathai și harta mută a Africii ***Activități în timpul lecturii*** Jurnal cu dublă intrare ***Activități de postlectură*** Banca de cuvinte Explozia stelară/ Steluța întrebărilor Analiza personajului - trăsături și acțiuni - (Ce face? Ce gândește? Ce simte? Cum se schimbă? Ce gândesc alții despre el?) Axa principalelor evenimente Relația întrebare-răspuns (RIR) - Scrie întrebările date în cadranul potrivit; Formulează cel puțin o întrebare pentru fiecare cadran. Exercițiu de reflecție (Cum contribui tu la salvarea Pământului?) Eseul de 5 minute (scrisoare unui personaj) Interviu cu un câștigător al premiului Nobel Scriere imaginativă – pe baza unei imagini, descrierea unui text în care să descrii experiența trăită.
4. *Tipul activității:* **„Biblioteca ursului”**, de Poppy Bishop și Alison Edgson - text literar *Arii de intervenție vizate*: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție *Perioada:*noiembrie, 2022 *Competențe specifice:* 1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil 2.2. Relatarea unei întâmplări imaginate pe baza unor întrebări de sprijin 2.4. Inițierea și menținerea unei interacțiuni în vederea rezolvării de probleme individuale sau de grup 3.3. Extragerea dintr-un text a unor elemente semnificative pentru a susține o opinie referitoare la mesajul 4.4. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat / a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/trăite	
Obiective ale predării	**Activități**
Să genereze predicții pe baza unei imagini despre textul ce urmează a fi studiat; Să extragă informații explicit formulate în mai multe zone ale textului; Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii; Să elaboreze întrebări pe baza textului literar studiat; Să realizeze harta textului, utilizând elementele caracteristice textului literar;	***Activități prelectură*** Se prezintă o imagine sugestivă pentru textul abordat pe baza căreia se aplică metoda de gândire vizibilă „Văd… Cred că... Mă întreb…” ***Activități în timpul lecturii*** Predicții ***Activități de postlectură*** Primele impresii Banca de cuvinte Explozia stelară/ Steluța întrebărilor

<table>
<tr>
<td>Să stabilească corect succesiunea evenimentelor dintr-un text;
Să încadreze întrebările în cadranele RIR (ÎN TEXT - Chiar acolo, Gândește și caută; ÎN CAPUL TĂU - Autorul și tu, Doar tu);
Să formuleze concluzii legate de acțiunile personajelor, însușirile acestora;
Să prezinte o opinie personală pornind de la textul citit;
Să redacteze un text într-un context dat.</td>
<td>Harta textului (titlu, autor, personaje, locul, timpul, problema, evenimente, rezolvarea problemei)
Axa principalelor evenimente
Relația întrebare-răspuns (RIR) - Scrie întrebările date în cadranul potrivit; Formulează cel puțin o întrebare pentru fiecare cadran.
Analiza personajului (Ce face? Ce gândește? Ce simte? Cum se schimbă? De ce se schimbă? Ce gândesc alții despre el?)
Rețeaua personajelor și acțiunile lor
Exerciții de reflecție (Îți place să citești singur sau împreună cu prietenii? Ce reguli ai avea în biblioteca ta? Ce faci cu un obiect găsit?)
Eseul de 5 minute (prezintă cartea preferată)
Știrea zilei (Ești reporter și ai aflat despre „Biblioteca ursului”. Prezintă știrea pentru revista școlii).</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">5. Tipul activității: „Umbrela prieteniei, după Jackie Azua Kramer - text literar
Arii de intervenție vizate: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție
Perioada:noiembrie, 2022
Competențe specifice:
1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil
2.2. Relatarea unei întâmplări imaginate pe baza unor întrebări de sprijin
2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale
3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare
4.3. Redactarea unei descrieri tip portret pe baza unui plan simplu</td>
</tr>
<tr>
<th>Obiective ale predării</th>
<th>Activități</th>
</tr>
<tr>
<td>Să genereze predicții pe baza unei imagini despre textul ce urmează a fi studiat;
Să extragă informații explicit formulate în mai multe zone ale textului;
Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii;
Să elaboreze întrebări pe baza textului literar studiat;
Să realizeze harta textului, utilizând elementele caracteristice textului literar;
Să stabilească corect succesiunea evenimentelor dintr-un text;
Să formuleze concluzii legate de acțiunile personajelor, însușirile acestora;
Să prezinte o opinie personală pornind de la textul citit;
Să redacteze un text într-un context dat.</td>
<td>Activități de prelectură
Se prezintă o imagine sugestivă pentru textul abordat pe baza căreia se aplică metoda de gândire vizibilă „Văd… Cred că... Mă întreb…”
Activități în timpul lecturii
Predicții
Activități de postlectură
Primele impresii
Banca de cuvinte
Explozia stelară/Steluța întrebărilor
Harta textului (titlu, autor, personaje, locul, timpul, problema, evenimente, rezolvarea problemei)
Harta spațiului imaginar
Axa principalelor evenimente
Rețeaua personajelor și acțiunile lor
Exerciții de reflecție (Pe cine ai lua sub o umbrelă a prieteniei? După ce criterii îți alegi prietenii?)</td>
</tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td>Eseul de 5 minute (descrie aventura iepurelui; recomandă o carte celor cinci prieteni)</td></tr>
<tr><td colspan="2">6. Tipul activității: „Imposibila durere de dinți a lui Albert, după Barbara Williams - text literar
Arii de intervenție vizate: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție
Perioada: noiembrie, 2022
Competențe specifice:
1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil
2.2. Relatarea unei întâmplări imaginate pe baza unor întrebări de sprijin
2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale
3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare
4.3. Redactarea unei descrieri tip portret pe baza unui plan simplu</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să genereze predicții pe baza unei imagini despre textul ce urmează a fi studiat;
Să extragă informații explicit formulate în mai multe zone ale textului;
Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii;
Să elaboreze întrebări pe baza textului literar studiat;
Să încadreze întrebările în cadranele RIR (ÎN TEXT - Chiar acolo, Gândește și caută; ÎN CAPUL TĂU - Autorul și tu, Doar tu);
Să stabilească corect succesiunea evenimentelor dintr-un text;
Să formuleze concluzii legate de acțiunile personajelor, însușirile acestora;</td><td>Activități de prelectură
Se prezintă o imagine sugestivă pentru textul abordat pe baza căreia se aplică metoda de gândire vizibilă „Văd… Cred că... Mă întreb…”
Activități în timpul lecturii
Jurnal cu dublă intrare
Activități de postlectură
Banca de cuvinte
Explozia stelară/ Steluța întrebărilor
Analiza personajului - trăsături și acțiuni - (Ce face? Ce gândește? Ce simte? Cum se schimbă? Ce gândesc alții despre el?)
Axa principalelor evenimente
Relația întrebare-răspuns (RIR) - Scrie întrebările date în cadranul potrivit; Formulează cel puțin o întrebare pentru fiecare cadran.
Cauză – efect</td></tr>
<tr><td colspan="2">7. Tipul activității: „Cadoul de Crăciun, după Cristina Donovici - text literar
Arii de intervenție vizate: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție
Perioada:decembrie, 2022
Competențe specifice:
1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil
2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale
3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare
4.4. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat / a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/trăite</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să genereze predicții pe baza unei imagini despre textul ce urmează a fi studiat;
Să extragă informații explicit formulate în mai multe zone ale textului;</td><td>Activități de prelectură
Se prezintă o imagine sugestivă pentru textul abordat pe baza căreia se aplică metoda de gândire vizibilă „Văd… Cred că... Mă întreb…”
Activități în timpul lecturii
Predicții</td></tr>
</table>

Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii; Să elaboreze întrebări pe baza textului literar studiat; Să realizeze harta textului, utilizând elementele caracteristice textului literar; Să stabilească corect succesiunea evenimentelor dintr-un text; Să formuleze concluzii legate de acțiunile personajelor, însușirile acestora; Să povestească, pe scurt, o secvență din text; Să redacteze o scrisoare adresată personajului principal; Să prezinte o opinie personală pornind de la textul citit.	***Activități de postlectură*** Primele impresii Banca de cuvinte Explozia stelară/ Steluța întrebărilor Harta textului (titlu, autor, personaje, locul, timpul, problema, evenimente, rezolvarea problemei) Axa principalelor evenimente Analiza personajului (Ce face? Ce gândește? Ce simte? Cum se schimbă? Ce gândesc alții despre el?) Rețeaua personajelor și acțiunile lor Exerciții de reflecție (Cum reacționezi când primești un cadou? Cui ai oferi un cadou?) Povestirea orală/ scrisă a unui fragment Eseul de 5 minute (scrisoare unui personaj)

8. Tipul activității: „**Ninsoarea din vis**” de Eric Carl - text literar
Arii de intervenție vizate: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție
*Perioada:*ianuarie, 2023
Competențe specifice:
1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil
2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale
3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare
4.4. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat/ a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/ trăite

Obiective ale predării	**Activități**
Să utilizeze informația primită astfel încât să genereze predicții la solicitarea învățătorului; Să realizeze harta mentală legată de Sărbătoarea Crăciunului; Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii; Să imite și să se transpună în pielea personajelor; Să extragă concluzii legate de acțiunile personajelor, însușirile acestora; Să realizeze un colaj reprezentând cadourile primite de către animale; Să realizeze repovestirea textului după imagini respectând ordinea derulării evenimentelor; Să descopere prin intermediul metodei aplicate (jurnal cu dublă intrare) diferite aspecte legate de context, personaje și acțiune;	***Activități de prelectură*** Se prezintă cartea cu coperta acoperindu-se titlul; Se întocmește „Harta mentală” a Sărbătorii Crăciunului. Joc „Dacă aș fi...” ***Activități în timpul lecturii*** „Citește ca și cum ai fi un...” Jurnal cu dublă intrare ***Activități de postlectură*** - Repovestire după imagini; - Crearea unei benzi desenate în care apar personajele (animalele și moșneagul); - Schimbă finalul; - Scrisori către personaje.

Să realizeze o bandă desenată, în care apar personajele (animalele și moșneagul) și cadourile primite de acestea; Să transmită idei prin redactarea unei scrisori adresată unui personaj;	
9. *Tipul activității:* „**Planul măreț al Furnicuței**, de Candice Dingwal - text literar *Arii de intervenție vizate*: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție *Perioada:*ianuarie, 2023 *Competențe specifice:* 1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil 2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale 3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare 4.4. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat/ a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/trăite	
Obiective ale predării	**Activități**
Să genereze predicții pe baza unei imagini despre textul ce urmează a fi studiat; Să extragă informații explicit formulate în mai multe zone ale textului; Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii; Să elaboreze întrebări pe baza textului literar studiat; Să realizeze harta textului, utilizând elementele caracteristice textului literar; Să formuleze întrebări în cadranele RIR (ÎN TEXT - Chiar acolo, Gândește și caută; ÎN CAPUL TĂU - Autorul și tu, Doar tu); Să stabilească corect succesiunea evenimentelor dintr-un text; Să formuleze concluzii legate de acțiunile personajelor, însușirile acestora; Să prezinte o opinie personală pornind de la textul citit; Să redacteze un text într-un context dat.	***Activități de prelectură*** Se prezintă o imagine sugestivă pentru textul abordat pe baza căreia se aplică metoda de gândire vizibilă „Văd…Cred că...Mă întreb…” ***Activități în timpul lecturii*** Jurnalul cu dublă intrare ***Activități de postlectură*** Banca de cuvinte Explozia stelară/ Steluța întrebărilor Harta textului (titlu, autor, personaje, locul, timpul, problema, evenimente, rezolvarea problemei) Analiza personajului - trăsături și acțiuni - (Ce face? Ce gândește? Ce simte? Cum se schimbă? Ce gândesc alții despre el?) Axa principalelor evenimente Antrenament de tip PISA și PIRLS (localizare informație în text, deducții, comprehensiune-vocabular, comprehensiune - concluzii) Exercițiu de reflecție (Ce alt titlu s-ar potrivi textului?) Eseul de 5 minute (Prezintă o întâmplare când ai dat dovadă de curaj)
10. *Tipul activității:* „**Steluța Mia și marea ei descoperire**, după Mirabela Les - text literar *Arii de intervenție vizate*: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție *Perioada:*ianuarie, 2023 *Competențe specifice:* 1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil 2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale 3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare	

4.4. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat/ a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/trăite	
Obiective ale predării	**Activități**
Să genereze predicții pe baza textului lecturat; Să extragă informații explicit formulate în mai multe zone ale textului; Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii; Să elaboreze întrebări pe baza textului literar studiat; Să realizeze harta textului, utilizând elementele caracteristice textului literar; Să stabilească corect succesiunea evenimentelor dintr-un text; Să formuleze concluzii legate de acțiunile personajelor, însușirile acestora; Să prezinte o opinie personală pornind de la textul citit; Să redacteze o scrisoare unui personaj.	***Activități de prelectură*** Predicții ***Activități în timpul lecturii*** Predicții ***Activități de postlectură*** Banca de cuvinte Explozia stelară/ Steluța întrebărilor Harta textului (titlu, autor, personaje, locul, timpul, problema, evenimente, rezolvarea problemei) Analiza personajului - trăsături și acțiuni - (Ce face? Ce gândește? Ce simte? Cum se schimbă? Ce gândesc alții despre el?) Axa principalelor evenimente 3-2-1 Interogarea autorului (Adresează întrebări prin care poți să afli mai multe despre textul citit) Exercițiu de reflecție (Care este visul tău?) Eseul de 5 minute (scrisoare unui personaj)
11. Tipul activității: „**Minunata pălărie a lui Millie**, de Satoshi Kitamura - text literar *Arii de intervenție vizate*: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție *Perioada:*februarie, 2023 *Competențe specifice:* 1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil 2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale 3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare 4.4. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat / a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/trăite	
Obiective ale predării	**Activități**
Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii; Să utilizeze informația primită astfel încât să genereze predicții, la solicitarea învățătorului; Să extragă concluzii legate de acțiunile personajelor, însușirile acestora; Să realizeze hărți conceptuale care conțin elementele caracteristice ale textului literar; Să descopere prin intermediul metodelor aplicate (RIR, jurnal cu dublă intrare) diferite aspecte legate de context, personaje și acțiuni; Să creeze dialoguri amuzante pe care le dramatizează apoi, în grupul de colegi;	***Activități de prelectură*** Se prezintă cartea cu coperta acoperită de o coală albă de hârtie Văd… Mă întreb… Cred că – gândire vizibilă; ***Activități în timpul lecturii*** Metoda RIR Jurnal cu dublă intrare ***Activități de postlectură*** Harta poveștii (titlu, autor, personaje, spațiul, elementul-cheie, acțiuni-cheie etc.) Tricou de cititor Antrenament de tip PISA și PIRLS Crearea unei benzi desenate în care copiii devin personaje alături de Millie

<table>
<tr><td colspan="2">12. Tipul activității: „Fenomene ale naturii” - sursă articol: Pași spre cunoaștere : Vremea, Editura Erc Press, Foto: aplicația Canva (text informativ)
Arii de intervenție vizate: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție
Perioada:februarie, 2023
Competențe specifice:
1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil
2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale
3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare
4.4. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat/ a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/trăite</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să deducă sensul cuvântului și să realizeze conexiuni;
Să descopere în timpul lecturii informațiile confirmate, infirmate, noi sau incerte;
Să completeze tabelul primit cu simbolurile asociate metodei SINELG;
Să realizeze diagrama Venn, completând asemănările și deosebirile dintre norii stratus și norii cumulus;
Să înțeleagă informația primită din text și să completeze testul aferent.</td><td>Activități de prelectură
Brainstorming: Fenomene ale naturii, cu cuvinte, desene
Activități în timpul lecturii
Metoda SINELG presupune identificarea următoarelor aspecte într-un text:
Informații susținute de text: „✓”
Informații negate sau care contrazic textul: „–”
Informații noi, care nu au fost întâlnite anterior, acceptabile: „+”
Informații incerte sau neclare, care necesită investigare suplimentară: „?”
Activități de postlectură
Diagrama Venn
Antrenament de tip PIRLS</td></tr>
<tr><td colspan="2">13. Tipul activității: „Pietrele lui Aston , de Lotta Geffenblad - text literar
Arii de intervenție vizate: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție
Perioada:februarie, 2023
Competențe specifice:
1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil
2.2. Relatarea unei întâmplări imaginate pe baza unor întrebări de sprijin
3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare
4.5. Manifestarea interesului pentru scrierea creativă și pentru redactarea de texte informative și funcționale</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să utilizeze informația primită astfel încât să genereze predicții;
Să realizeze legături între cuvinte din poveste;
Să realizeze harta textului ținând cont de personajele din poveste;
Să realizeze axa principalelor evenimente ținând cont de ordinea întâmplării evenimentelor;
Să descopere prin intermediul metodelor aplicate (RIR, jurnal cu dublă intrare) diferite aspecte legate de context, personaje și acțiuni.</td><td>Activități de prelectură
Văd.../ Cred că.../ Mă întreb... Brainstorming
Legături invizibile
Activități în timpul lecturii
Predicții
Activități de postlectură
Harta textului
Axa principalelor evenimente
Banca de cuvinte
Jurnalul cu dublă intrare
RIR
Antrenament de tip PIRLS</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">14. Tipul activității: „Cel mai fain uriaș din oraș”, după Julia Donaldson și Axel Scheffler-text literar
Arii de intervenție vizate: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție
Perioada:februarie, 2023
Competențe specifice:
1.5. Manifestarea interesului pentru receptarea mesajului oral indiferent de perturbările de canal
2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale
3.3. Extragerea dintr-un text a unor elemente semnificative pentru a susține o opinie referitoare la mesajul citit
4.4. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat/ a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/ trăite</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii în cadrul exercițiului de vocabular „Banca de cuvinte”;
Să utilizeze imaginile descoperite astfel încât să genereze predicții, la solicitarea învățătorului;
Să-și exprime acordul/ dezacordul față de acțiunile personajelor, formulând un răspuns emoțional legat de acesta;
Să realizeze hărți conceptuale care conțin elementele caracteristice ale textului literar citit;
Să descopere prin intermediul metodei aplicate (RIR) diferite aspecte legate de context, personaje și acțiuni;
Să realizeze axa principalelor evenimente ținând cont de ordinea întâmplării evenimentelor.</td><td>Activități de prelectură
Joc: „Vânătoarea de comori”
Predicții
Activități în timpul lecturii
Citirea pe roluri
Metoda RIR
Banca de cuvinte
Activități de postlectură
Harta poveștii (titlul, autorul, personajele, spațiul, elementul-cheie, acțiuni-cheie etc.)
Axa timpului
Antrenament de tip PISA și PIRLS.</td></tr>
<tr><td colspan="2">15. Tipul activității: „Domnul Căluț-de-mare”, de Eric Carle - text literar
Arii de intervenție vizate: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție
Perioada:martie, 2023
Competențe specifice:
1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil
2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale
3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare
4.4. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat/ a unei activități/ a unei întâmplări imaginate /trăite</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să dezvolte abilitatea de a formula predicții pe baza fragmentelor de text auzite;
Să dezvolte abilitatea de a deduce sensul unui cuvânt dintr-o secvență audio sau video, cum ar fi din emisiuni</td><td>Activități de prelectură
„Săculețul cu surprize”
Brainstorming: viața acvatică, informații, imagini
Activități în timpul lecturii
Asociere imagine-cuvânt
Metoda SINELG</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>precum Discovery sau National Geographic;
Să încurajeze notarea elementelor considerate importante dintr-un scurt text de informare auzit;
Să dezvolte capacitatea de a identifica informațiile confirmate, respinse, noi sau incerte în timpul lecturii;
Să stimuleze abilitatea de a participa în minidezbateri despre speciile de pești prezentate în text;
Să dezvolte abilitatea de a crea o diagramă Venn, fie în perechi sau în grup, bazată pe asemănările și diferențele identificate în text;
Să dezvolte înțelegerea informației primite din text și abilitatea de a completa, cu succes, un test aferent.</td><td>Activități de postlectură
Matricea de analiză semantică
Diagrama Venn

Antrenament de tip Pirls</td></tr>
<tr><td colspan="2">16. Tipul activității: „Frunza curajoasă, de Emilia Plugaru - text literar
Arii de intervenție vizate: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție
Perioada:martie, 2023
Competențe specifice:
1.4. Manifestarea atenției față de diverse tipuri de mesaje în contexte previzibile
2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale
3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare
4.4. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat/ a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/ trăite</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să genereze predicții pe baza unei imagini despre textul ce urmează a fi studiat;
Să extragă informații explicit formulate în mai multe zone ale textului;
Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii;
Să elaboreze întrebări pe baza textului literar studiat;
Să realizeze harta textului, utilizând elementele caracteristice textului literar;
Să formuleze întrebări în cadranele RIR (ÎN TEXT - Chiar acolo, Gândește și caută; ÎN CAPUL TĂU - Autorul și tu, Doar tu);
Să stabilească corect succesiunea evenimentelor dintr-un text;
Să formuleze concluzii legate de acțiunile personajelor, însușirile acestora;
Să prezinte o opinie personală pornind de la textul citit;
Să redacteze un text într-un context dat.</td><td>Activități de prelectură
Se prezintă o imagine sugestivă pentru textul abordat pe baza căreia se aplică metoda de gândire vizibilă „Văd… Cred că... Mă întreb…”
Activități în timpul lecturii
Predicții
Activități de postlectură
Banca de cuvinte
Explozia stelară/ Steluța întrebărilor
Harta textului (titlu, autor, personaje, locul, timpul, problema, evenimente, rezolvarea problemei)
Analiza personajului - trăsături și acțiuni - (Ce face? Ce gândește? Ce simte? Cum se schimbă? Ce gândesc alții despre el?)
Axa principalelor evenimente
Relația întrebare-răspuns (RIR) - Scrie întrebările potrivite pentru fiecare cadran.
Exercițiu de reflecție (Ce alt titlu s-ar potrivi textului?)
Eseul de 5 minute (Prezintă o întâmplare când ai dat dovadă de curaj)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">17. Tipul activității: „Dorința lui Oaky, de Udina Bubur - text literar
Arii de intervenție vizate: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție
Perioada:martie, 2023
Competențe specifice:
1.4. Manifestarea atenției față de diverse tipuri de mesaje în contexte previzibile
2.5. Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale
3.3. Extragerea dintr-un text a unor elemente semnificative pentru a susține o opinie referitoare la mesajul citit
4.4. Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat / a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/trăite</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să demonstreze înțelegerea unor cuvinte, expresii din contextul poveștii;
Să utilizeze informația primită astfel încât să genereze predicții, la solicitarea învățătorului;
Să extragă concluzii legate de acțiunile personajelor, însușirile acestora;
Să realizeze hărți conceptuale care conțin elementele caracteristice ale textului literar;
Să descopere prin intermediul metodelor aplicate (RIR, jurnal cu dublă intrare) diferite aspecte legate de context, personaje și acțiuni;
Să creeze dialoguri amuzante pe care le dramatizează apoi, în grupul de colegi.</td><td>Activități de prelectură
Predicții - se prezintă coperta cărții.
Întrebări care se pun elevilor:
„Despre ce crezi că va fi vorba?’’
„ Pe ce te bazezi?’’
„ Ce dovezi ai?’’
Brainstorming - Dorințele unei broscuțe
Activități în timpul lecturii
Jurnal cu dublă intrare
RIR
Activități de postlectură
Harta poveștii (titlu, autor, personaje, spațiul, elementul-cheie, acțiuni-cheie etc.)
Ciorchinele - caracteristici ale broscuței Oaky
Eseul de 5 minute- Ce am învățat din aventurile broscuței?
Antrenament de tip PISA și PIRLS (localizare informație în text, deducții, comprehensiune-vocabular, comprehensiune - concluzii)</td></tr>
<tr><td colspan="2">18. Tipul activității: „Eroina Clementina, de Sara Pennypacker - text literar
Arii de intervenție vizate: Vocabular, Fluența citirii, Comprehensiune, Reflecție
Perioada:martie, 2023
Competențe specifice:
1.1. Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil
2.4. Inițierea și menținerea unei interacțiuni în vederea rezolvării de probleme individuale sau de grup
3.1. Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare
4.5. Manifestarea interesului pentru scrierea creativă și pentru redactarea de texte informative și funcționale</td></tr>
<tr><th>Obiective ale predării</th><th>Activități</th></tr>
<tr><td>Să îmbunătățească abilitățile de citire corectă, fluentă și expresivă a textului, folosind tehnicile de citire cunoscute;
Să dezvolte capacitatea de a formula întrebări pertinente și de a oferi</td><td>Activități de prelectură
Copiii vor fi provocați să își deseneze eroul preferat pe jumatatea unei coli, apoi să îi atribuie acestuia diferite gusturi și culori.
„Dacă ar fi o culoare ar fi...pentru că...”</td></tr>
</table>

răspunsuri corespunzătoare în legătură cu conținutul textului 1Eroina Clementina", de Sara Pennypacker; Să dezvolte aptitudinile necesare pentru a lucra eficient în grup, inclusiv respectarea regulilor, asumarea responsabilităților, cooperarea și colaborarea cu colegii; Să trăiască sentimente precum respectul, atașamentul, admirația și curajul alături de personajele din text; Să descopere diferite aspecte legate de contextul, personajele și acțiunile prezentate în text, utilizând metode precum ABEL și Axa principalelor evenimente; Să folosească cuvintele și expresiile învățate, să înțeleagă sensurile cuvintelor și să le utilizeze în exprimarea curentă, inclusiv în alcătuirea unor texte creative.	„Dacă ar fi un fruct ar fi...pentru că..." „Eroul meu miroase a..." „Eroul meu are gust de..." ***Activități în timpul lecturii*** Metoda RIR Jurnal cu dublă intrare ***Activități de postlectură*** **Metoda ABEL** - Folosind cuvintele cheie din textul citit, copiii vor construi propria poveste în lant, astfel încat fiecare copil să contribuie cu câte o propoziție în care se folosesc cuvinte ale textului „Eroina Clementina", de Sara Pennypacker; **Axa principalelor evenimente**:- pe o axă orizontală vor ordona evenimentele – pot folosi cuvinte cheie, titluri, propoziții simple sau dezvoltate, dar și simboluri vizuale. Antrenament de tip PISA și PIRLS (localizare informație în text, deducții, comprehensiune-vocabular, comprehensiune - concluzii). **Tu ești/ Eu sunt**: Copiii se vor identifica cu un personaj prezent în text și vor încerca să creeze dialoguri folosind atitudinea personajului ales. Temele dialogurilor dintre copii vor fi diferite, dar ei vor păstra tiparul comportamentului personajului. Își vor provoca colegii să realizeze diagrama VENN-EULER în privința asemănărilor și deosebirilor între comportamentul lor și cel al personajului ales.

Capitolul VII.
ETAPA POSTEXPERIMENTALĂ

VII.1. Obiectivele etapei postexperimentale

- Compararea competențelor de literație și atitudinea față de cărți și de lectură a leelevilor din grupul experimental cu cele ale grupului de control, pentru a evalua efectele programului formativ și a verifica ipotezele experimentale.
- Verificarea, în timp, a rezultatelor obținute în cursul intervenției experimentale derulate în anul școlar anterior, pentru a observa persistența și stabilitatea îmbunătățirilor cu privire la competențele de literație ale elevilor.
- Elaborarea unor recomandări pentru managementul educațional de calitate, bazat pe analiza comparativă a efectelor aplicării programului formativ și a evoluției socio-emoționale a elevilor cu părinți emigranți din instituțiile școlare.
- Identificarea și evidențierea impactului programului asupra stării de bine în organizația școlară prin analiza rezultatelor și a feedback-ului de la elevi, profesori și părinți.
- Evaluarea eficienței și relevanței programului formativ prin analiza datelor și a rezultatelor obținute, cu scopul de a îmbunătăți și adapta strategiile și politicile educaționale în ceea ce privește elevii cu părinți emigranți.

VII.2. Metodologia de cercetare utilizată pentru colectarea datelor din etapa postexperimentală

Metodologia de cercetare utilizată pentru colectarea datelor din etapa postexperimentală a implicat necesitatea unei abordări științifice riguroase

și structurate pentru a obține informații valide și relevante. Cercetarea a avut la bază un design cu grup experimental și grup de control, unde s-au comparat rezultatele între cele două grupuri pentru a evalua impactul programului formativ implementat.

Pentru colectarea datelor, s-au utilizat mai multe instrumente și tehnici specifice cercetării în domeniul educației. Pentru evaluarea nivelului performanțelor școlare, s-au folosit teste standardizate, testele BRIO fiind adecvate pentru ciclul primar. Aceste teste au avut ca scop măsurarea competențelor de literație ale elevilor.

Pentru evaluarea dezvoltării socio-emoționale, s-a utilizat fișa de observare pentru a evalua factori precum abilitățile de comunicare, relaționare, conștientizarea emoțională și gestionarea emoțiilor. Aceste instrumente au fost administrate elevilor din ambele grupuri pentru a compara și evalua evoluția lor în timp.

VII.3. Aplicarea, prelucrarea și interpretarea datelor

VII.3.1. Aplicarea, prelucrarea și interpretarea fișei de observare prin jocul „Bee Bot Robot" Treasure Hunt

În etapa postexperimentală a studiului, datele colectate prin intermediul fișei de observare în urma aplicării jocului de dezvoltare socio-emoțională la copiii din învățământul primar sunt aplicate, prelucrate și interpretate datele, după cum urmează în figurile care urmează:

Tabelul nr. 1.VII.: *Domeniul I Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	D	68	19.4	19.4	19.4
	A	282	80.6	80.6	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

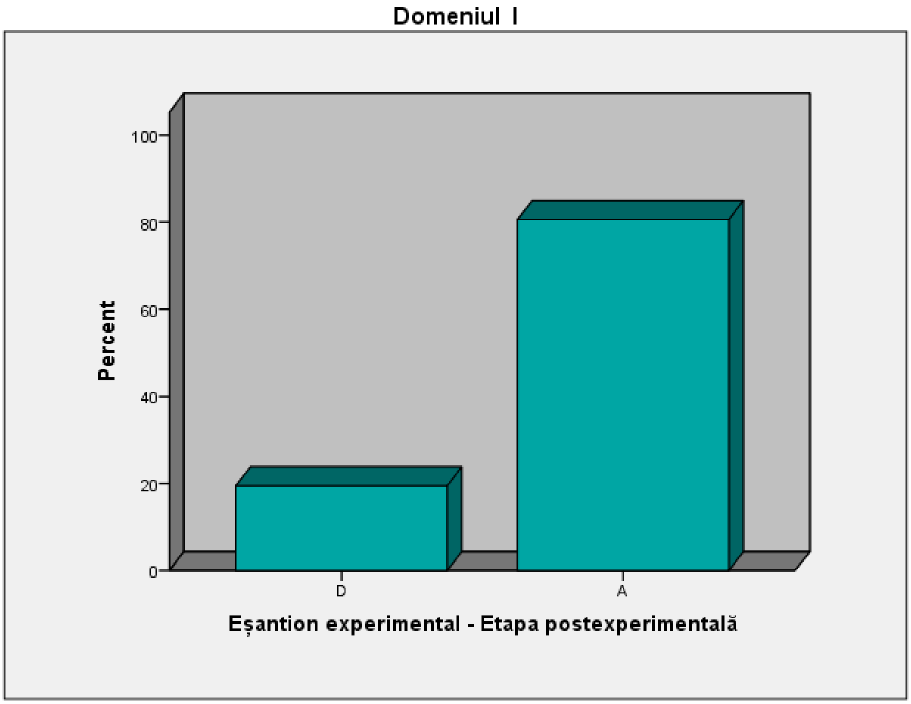


Figura nr. 1.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul I - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

În figura nr.1.VII. interpretarea datelor pentru procentaj răspunsuri pentru Domeniul I – Eșantion experimental, etapa postexperimentală, este următoarea:

În urma analizei datelor colectate prin intermediul fișei de observare a comportamentelor în timpul jocului cu robotul „Bee Bot" în cadrul activității Treasure Hunt, putem face următoarea interpretare:

Domeniul I – Conștientizarea de sine, etapa postexperimentală:

Datele arată că niciunul dintre elevii din grupul experimental nu a fost înregistrat cu răspunsul „NS" în privința conștientizării de sine. Acest lucru indică faptul că toți elevii par să fie conștienți de propriile emoții, gânduri și comportamente în timpul jocului cu robotul „Bee Bot". Intervenția pare să fi avut un impact pozitiv, dezvoltând competențele de auto-reflecție și înțelegere a sinelui în rândul acestor elevi.

Procentajul de „D" este de 19,4 %, sugestiv pentru o proporție relativ mică de elevi care pot avea momente în care întâmpină dificultăți în a fi

complet conștienți de propriile lor emoții, gânduri și comportamente în timpul jocului. Aceste momente pot fi înțelese ca oportunități pentru a sprijini elevii în dezvoltarea abilităților de auto-reflecție și auto-conștientizare într-un mod continuu.

Procentajul de „A" este de 80,6%, semnificând că majoritatea elevilor au fost înregistrați ca fiind conștienți de sine într-un mod pozitiv și cu o bună înțelegere a propriilor emoții, nevoi și comportamente în timpul activității cu „Bee Bot". Acest rezultat indică o evoluție pozitivă în dezvoltarea competenței de conștientizare de sine în rândul elevilor din grupul experimental.

Este important să menționăm că aceste interpretări sunt bazate pe observațiile înregistrate de cadrele didactice în timpul activității de joc „Bee Bot" Treasure Hunt. Această metodă de evaluare poate oferi o perspectivă valoroasă asupra dezvoltării competențelor de conștientizare de sine într-un context ludic și interactiv. Rezultatele pot fi utilizate pentru a susține eficacitatea activității și pot contribui la optimizarea acestui tip de intervenție în dezvoltarea personală și socială a elevilor. De asemenea, pot fi luate în considerare pentru a identifica nevoile individuale ale elevilor și pentru a adapta intervențiile viitoare în funcție de acestea.

Tabelul nr. 2.VII.: *Domeniul I - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	19	5.4	5.4	5.4
	D	127	36.3	36.3	41.7
	A	204	58.3	58.3	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

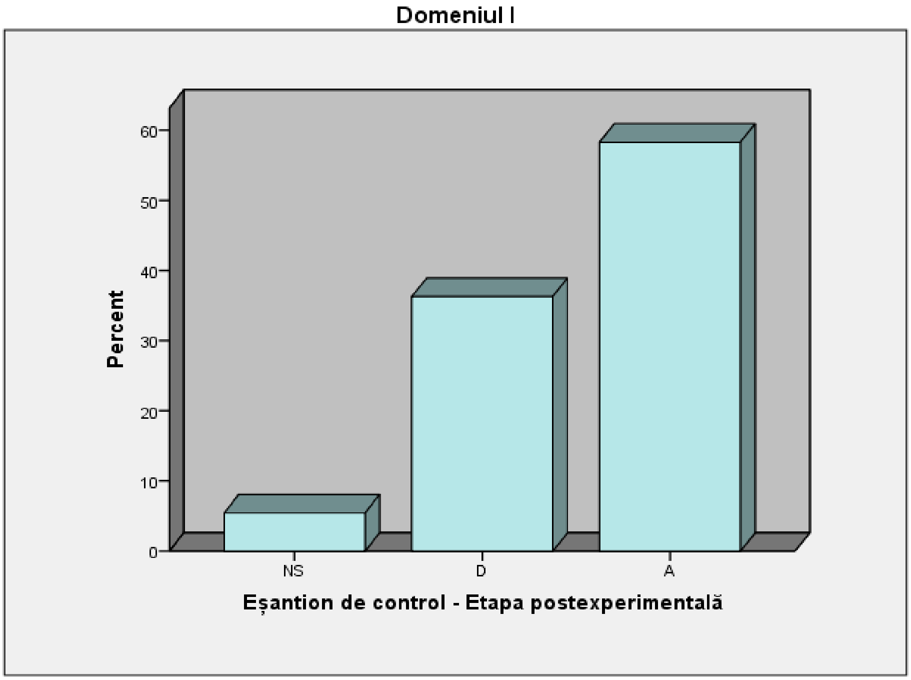


Figura nr. 2.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul I - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

În lumina analizei datelor prezentate în figura nr. 2.VII., care se referă la domeniul I – conștientizarea de sine, în etapa postexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri colectate de la eșantionul de control, putem oferi o interpretare pertinentă.

Rezultatele indică faptul că în grupul de control, 5,4% dintre elevi manifestă un nivel scăzut de conștientizare de sine. Acest aspect sugerează că o mică parte a elevilor din acest grup poate întâmpina dificultăți în dezvoltarea competenței de a-și recunoaște în întregime propriile emoții, gânduri și comportamente.

Procentul de răspunsuri notate cu „D" este de 36,3%, ceea ce semnifică că o proporție semnificativă a elevilor din grupul de control poate avea momente în care se confruntă cu dificultăți în a-și dezvolta o conștientizare de sine deplină sau în a fi în totalitate conștienți de propriile lor emoții, gânduri și comportamente. Aceste perioade sporadice de dificultate pot fi

importante pentru a identifica nevoile specifice de intervenție și sprijin în ceea ce privește dezvoltarea competențelor de conștientizare de sine.

Procentul de răspunsuri notate cu „A" este de 58,3%, indicând că majoritatea elevilor din grupul de control se conștientizează pe deplin și au o bună înțelegere a propriilor emoții, nevoi, gânduri și comportamente. Această cifră sugerează o evoluție pozitivă în dezvoltarea competențelor de conștientizare de sine în rândul unui număr semnificativ de elevi din acest grup.

Prin compararea rezultatelor dintre eșantionul experimental și cel de control, se constată că distribuția răspunsurilor referitoare la dezvoltarea conștientizării de sine este similară în ambele grupuri. Acest aspect poate indica că intervenția utilizând jocul „Bee Bot" Treasure Hunt nu a avut un impact semnificativ în ceea ce privește dezvoltarea conștientizării de sine în rândul elevilor din grupul experimental, comparativ cu grupul de control.

Aceste date pot fi folosite pentru a evalua eficacitatea intervenției și pentru a identifica eventuale diferențe între cele două grupuri în ceea ce privește dezvoltarea competențelor de conștientizare de sine. Ele pot, de asemenea, oferi informații relevante pentru identificarea nevoilor individuale ale elevilor și pentru adaptarea viitoarelor intervenții, în cadrul programelor educaționale destinate dezvoltării personale și sociale a acestora.

Tabelul nr. 3.VII.: *Domeniul II - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	4	1.1	1.1	1.1
	D	58	16.6	16.6	17.7
	A	288	82.3	82.3	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

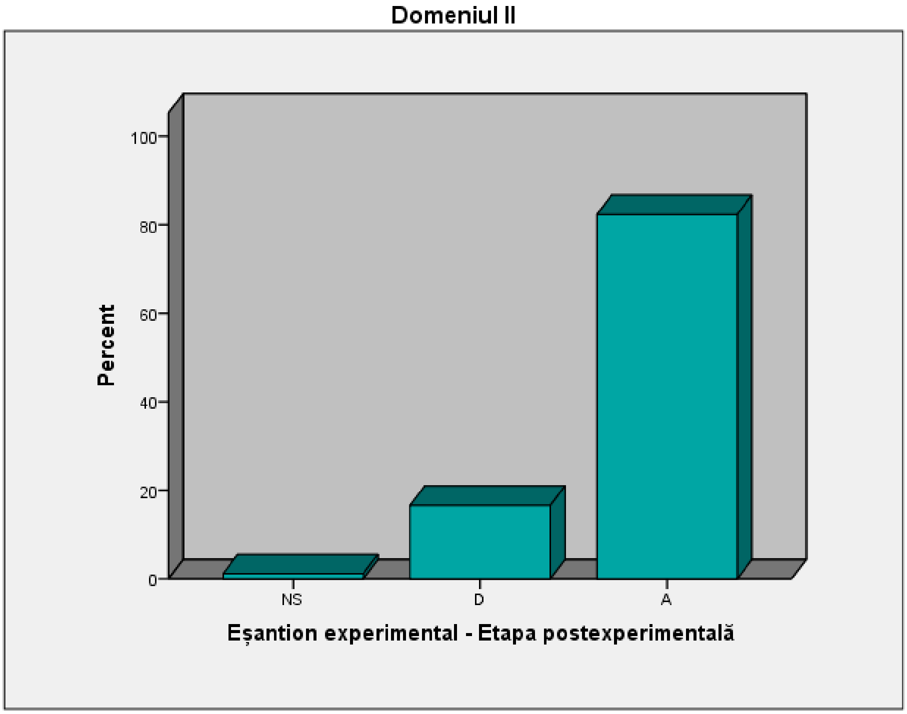


Figura nr. 3.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul II - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

În urma analizei datelor oferite de figura nr.3.VII. din domeniul II – auto-management, etapa postexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri aferente eșantionului experimental, putem face următoarea interpretare:

Datele arată că în grupul experimental, doar 1,1% dintre elevi nu au dezvoltat abilități de auto-management sau întâmpină dificultăți în gestionarea propriilor acțiuni și comportamente. Acest procentaj sugerează că o foarte mică parte dintre elevi întâmpină dificultăți în dezvoltarea competenței de auto-management.

Procentajul de „D" este de 16,6%, indicând că o proporție semnificativă a elevilor din grupul experimental pot avea momente în care întâmpină dificultăți în auto-management sau au încă de dezvoltat această competență în anumite situații. Acest rezultat sugerează că intervenția a avut un impact pozitiv în dezvoltarea competențelor de auto-management, dar mai există loc pentru îmbunătățire în ceea ce privește consistența abilităților manifestate.

Procentajul de „A" este de 82,3%, semnificând că majoritatea elevilor din grupul experimental au dezvoltat abilități solide de auto-management și

își pot gestiona eficient acțiunile și comportamentele, într-un mod responsabil și organizat. Această cifră indică o evoluție pozitivă și susține eficacitatea intervenției în dezvoltarea acestei competențe în rândul elevilor.

Aceste date pot fi utilizate pentru a evalua eficacitatea intervenției și pentru a confirma că aceasta a avut un efect pozitiv semnificativ în dezvoltarea abilităților de auto-management în rândul elevilor din grupul experimental. Rezultatele pot fi, de asemenea, utile pentru a susține necesitatea continuării și extinderii intervenției în cadrul programelor educaționale pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor. Totodată, pot fi luate în considerare sugestiile și recomandările pentru a consolida aceste competențe și a adresa în mod specific situațiile în care elevii pot întâmpina dificultăți în auto-management.

Tabelul nr. 4.VII.: *Domeniul II - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	23	6.6	6.6	6.6
	D	175	50.0	50.0	56.6
	A	152	43.4	43.4	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

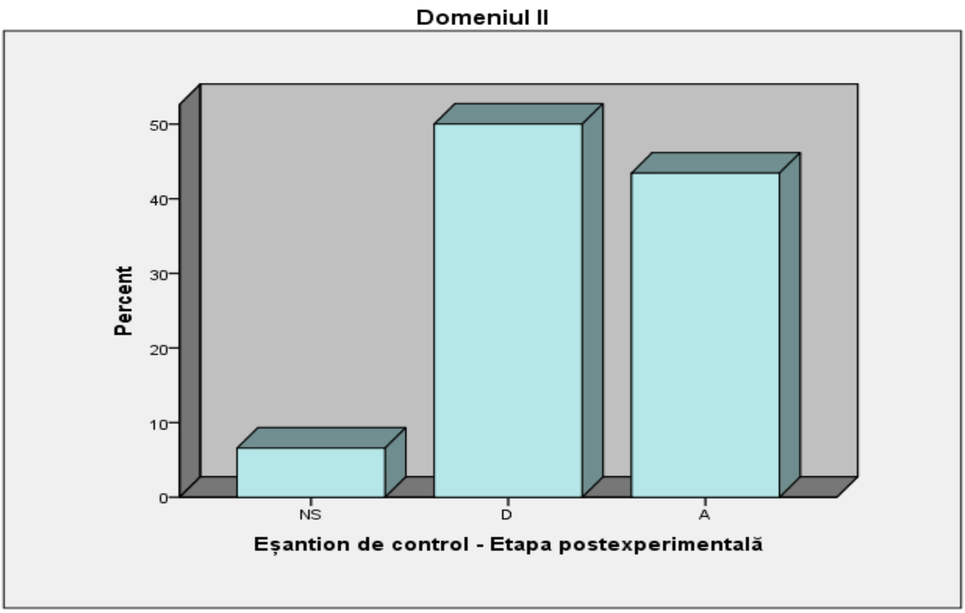


Figura nr. 4.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul II - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

În urma analizei datelor din fig. 4.VII din domeniul II - auto-management, etapa postexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri ale eșantionului de control, putem face următoarea interpretare:

Datele arată că în grupul de control, 6,6% dintre elevi nu au dezvoltat abilități de auto-management sau întâmpină dificultăți în gestionarea propriilor acțiuni și comportamente. Acest procentaj sugerează că o mică parte dintre elevi întâmpină dificultăți în dezvoltarea competenței de auto-management.

Procentajul de „D” este de 50%, indicând că o proporție semnificativă a elevilor din grupul de control poate avea momente în care întâmpină dificultăți în auto-management sau au încă de dezvoltat această competență în anumite situații. Acest rezultat sugerează că există un potențial pentru îmbunătățire în ceea ce privește dezvoltarea abilităților de auto-management în rândul elevilor din acest grup.

Procentajul de „A” este de 43,4%, semnificând că o altă proporție semnificativă a elevilor din grupul de control au dezvoltat abilități de auto-management și își pot gestiona eficient acțiunile și comportamentele într-un mod responsabil și organizat.

Interpretarea acestor date indică fapul că, în etapa postexperimentală, majoritatea elevilor din eșantionul de control au dezvoltat abilități de auto-management și își pot gestiona eficient acțiunile și comportamentele. Totuși, există o proporție semnificativă de elevi care pot avea momente în care întâmpină dificultăți în auto-management sau care nu au dezvoltat pe deplin această competență.

Comparând rezultatele dintre eșantionul experimental și cel de control, se observă că distribuția răspunsurilor în ceea ce privește auto-managementul este similară între cele două grupuri. Acest lucru sugerează că intervenția nu a avut un impact semnificativ în dezvoltarea abilităților de auto-management în rândul elevilor din grupul experimental în comparație cu grupul de control.

Datele pot fi utilizate pentru a evalua eficacitatea intervenției și pentru a evalua dacă există diferențe semnificative în dezvoltarea abilităților de auto-management între grupul experimental și cel de control. De asemenea, pot fi relevante pentru a identifica nevoile specifice de intervenție în ceea ce privește dezvoltarea competențelor de auto-management în rândul elevilor din grupul de control. Aceste informații pot contribui la îmbunătățirea

programelor educaționale și la dezvoltarea unor strategii specifice pentru a sprijini elevii în dezvoltarea competențelor de auto-management.

Tabelul nr. 5.VII.: *Domeniul III - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	14	4.0	4.0	4.0
	D	142	40.6	40.6	44.6
	A	194	55.4	55.4	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

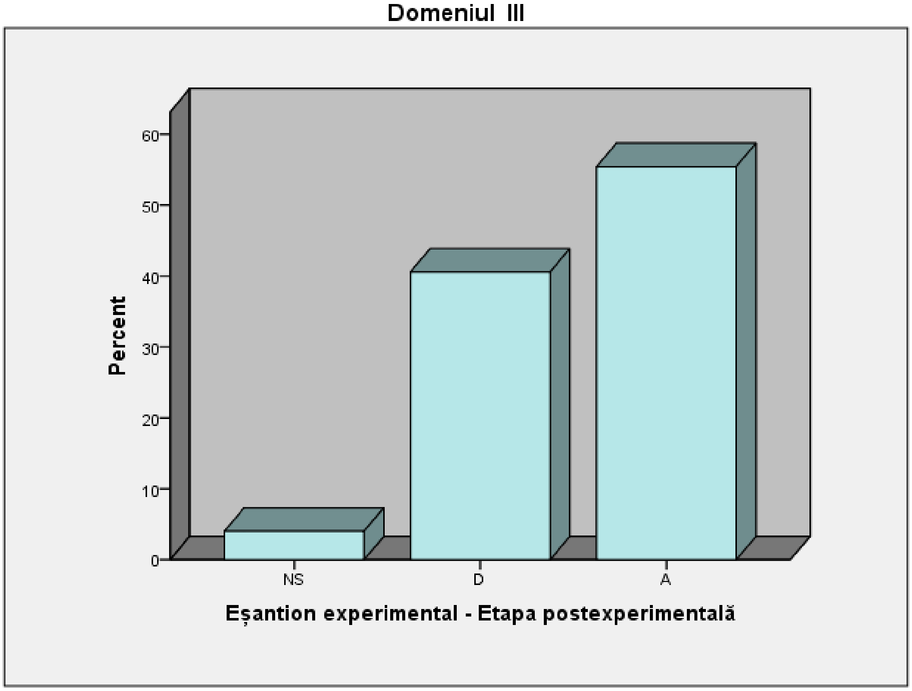


Figura nr. 5.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul III - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

În urma interpretării datelor din figura nr. 5.VII. domeniul III – conștientizarea socială, etapa postexperimentală, pentru eșantionul experimental, pe baza procentajelor de răspunsuri, rezultă următoarele:

Datele arată că în grupul experimental, un procent mic de 4% dintre elevi nu au dezvoltat abilități de conștientizare socială sau întâmpină dificultăți în a fi conștienți de aspectele sociale din jurul lor sau de impactul

pe care îl au asupra celorlalți. Aceasta indică faptul că există un potențial de dezvoltare și intervenție în ceea ce privește conștientizarea socială în rândul elevilor din acest grup.

Procentajul de „D" este de 40,6%, sugerând că o proporție semnificativă dintre elevii din grupul experimental au momente în care sunt conștienți de aspectele sociale din jurul lor, dar pot avea și momente în care întâmpină dificultăți în acest sens sau nu au dezvoltat pe deplin această competență. Aceasta arată că există nevoi specifice de intervenție pentru a sprijini dezvoltarea continuă a abilităților de conștientizare socială în acest grup.

Procentajul de „A" este de 55,4%, indicând că o majoritate a elevilor din grupul experimental manifestă o conștientizare socială dezvoltată și sunt atenți la aspectele sociale din mediul în care se află și la impactul pe care îl au asupra celorlalți. Aceasta este o observație pozitivă și sugerează că există deja un nivel semnificativ de dezvoltare a acestei competențe în rândul majorității elevilor din grupul experimental.

Interpretarea acestor date arată că în etapa postexperimentală, o majoritate dintre elevii din eșantionul experimental au dezvoltat competențe de conștientizare socială, dar există și o parte semnificativă de elevi care pot avea momente în care întâmpină dificultăți în a fi conștienți de aspectele sociale sau care nu au dezvoltat pe deplin această competență.

Comparând rezultatele dintre esantionul experimental și cel de control, se poate evalua dacă intervenția a avut un impact semnificativ în dezvoltarea conștientizării sociale în rândul elevilor din grupul experimental. Dacă rezultatele din grupul experimental și cel de control sunt diferite, acest lucru ar putea indica că intervenția a avut un efect pozitiv în dezvoltarea conștientizării sociale.

Datele pot fi utilizate pentru a evalua eficacitatea intervenției și pentru a identifica nevoile specifice de intervenție în ceea ce privește dezvoltarea competențelor de conștientizare socială în rândul elevilor din grupul experimental. De asemenea, pot fi relevante pentru a ghida planificarea și ajustarea programelor educaționale pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor, cu scopul de a sprijini dezvoltarea competențelor de conștientizare socială în mod eficient și holistic.

Tabelul nr. 6.VII.: *Domeniul III - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	229	65.4	65.4	65.4
	D	114	32.6	32.6	98.0
	A	7	2.0	2.0	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

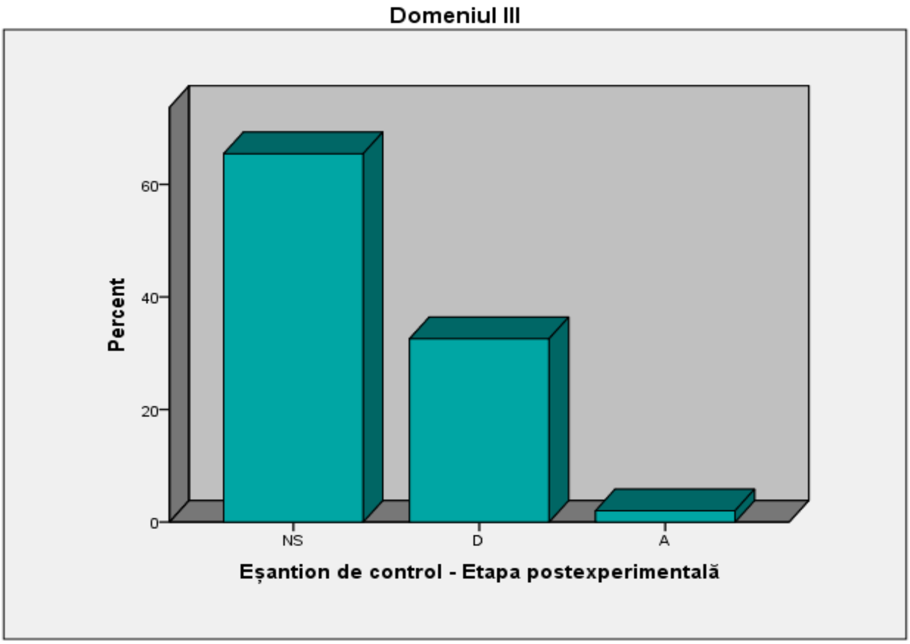


Figura nr. 6.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul III - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

În urma analizei datelor din figura nr. 6.VII. domeniul III – conștientizarea socială, etapa postexperimentală, pe baza procentajelor de răspunsuri ale eșantionului de control, putem face următoarea interpretare.

Datele arată că în grupul de control, un procent semnificativ de 65,4% dintre elevi întâmpină dificultăți în a fi conștienți de aspectele sociale din jurul lor sau de impactul pe care îl au asupra celorlalți. Acest rezultat indică că există o nevoie de îmbunătățire în ceea ce privește dezvoltarea competenței de conștientizare socială în rândul elevilor din acest grup.

Procentajul de „D" este de 32,6%, sugerând că o parte semnificativă dintre elevi au momente în care sunt conștienți de aspectele sociale din jurul

lor, dar pot avea și momente în care întâmpină dificultăți în acest sens. Aceasta arată că există un potențial de creștere în dezvoltarea competenței de conștientizare socială în acest grup.

Procentajul de „A" este de 2%, indicând că o proporție foarte mică a elevilor din grupul de control manifestă o conștientizare socială dezvoltată și sunt foarte atenți la impactul lor asupra celorlalți și la aspectele sociale din mediul în care se află.

Interpretarea acestor date sugerează că în etapa postexperimentală, o mare parte dintre elevii din eșantionul de control au dezvoltat competențe de conștientizare socială, dar există încă o proporție semnificativă de elevi care pot avea momente în care întâmpină dificultăți în a fi conștienți de aspectele sociale sau care nu au dezvoltat pe deplin această competență.

Comparând rezultatele dintre eșantionul experimental și cel de control, se poate observa faptul că intervenția a avut un impact semnificativ în dezvoltarea conștientizării sociale în rândul elevilor din grupul experimental, față de elevii din grupul de control care nu au manifestat o îmbunătățire semnificativă.

Datele pot fi utilizate pentru a evalua eficacitatea intervenției și pentru a identifica nevoile specifice de intervenție în ceea ce privește dezvoltarea competențelor de conștientizare socială în rândul elevilor din grupul experimental. De asemenea, pot fi relevante pentru a ghida planificarea și ajustarea programelor educaționale pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor, în special în ceea ce privește aspectele legate de conștientizarea socială.

Tabelul nr. 7. VII.: *Domeniul IV - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	13	3.7	3.7	3.7
	D	165	47.1	47.1	50.9
	A	172	49.1	49.1	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

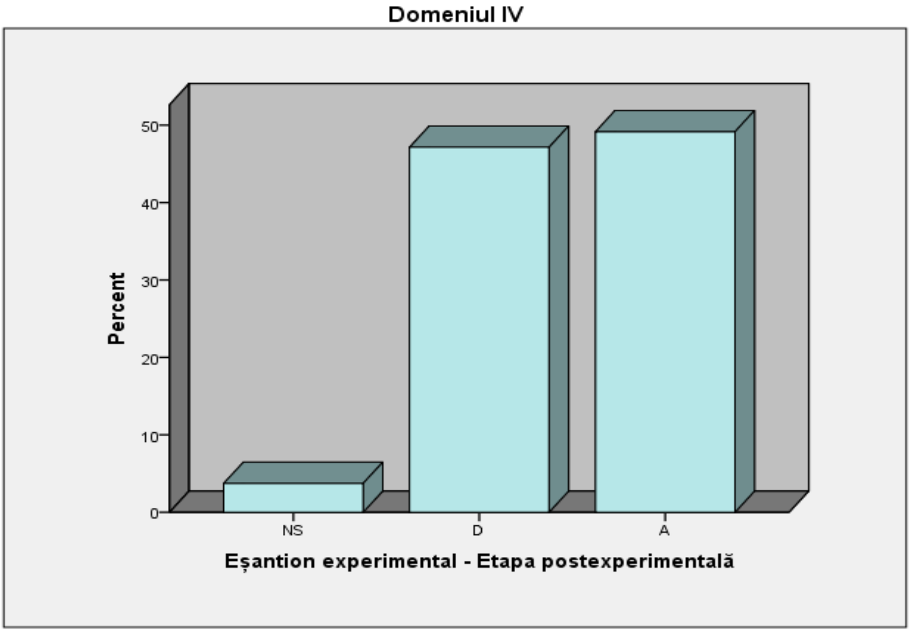


Figura nr. 7.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul IV - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

În urma interpretării datelor din figura 7.VII. domeniul IV – abilități relaționale, etapa postexperimentală, pentru eșantionul experimental, pe baza procentajelor de răspunsuri, rezultă următoarele:

Datele arată că în grupul experimental, un procent mic de 3,7% dintre elevi nu au dezvoltat abilități relaționale sau întâmpină dificultăți în interacțiunile sociale cu ceilalți. Acest lucru sugerează că există o mică parte din elevi care ar putea beneficia de sprijin suplimentar pentru a dezvolta abilitățile relaționale și a avea interacțiuni sociale mai eficiente și mai armonioase.

Procentajul de „D" este de 47,1%, indicând că o proporție semnificativă dintre elevii din grupul experimental au momente în care manifestă abilități relaționale, dar pot avea și momente în care întâmpină dificultăți sau au nevoie de îmbunătățiri în acest aspect. Aceasta arată că există oportunități de dezvoltare și îmbunătățire a competențelor relaționale în rândul acestor elevi.

Procentajul de „A” este de 49,1%, sugerând că o parte dintre elevii din grupul experimental manifestă abilități relaționale dezvoltate și pot interacționa eficient și armonios cu ceilalți. Aceasta este o veste îmbucurătoare, deoarece un număr semnificativ de elevi au dezvoltat deja aceste abilități esențiale pentru interacțiunile sociale pozitive și sănătoase.

Interpretarea acestor date indică că în etapa postexperimentală, o proporție semnificativă dintre elevii din eșantionul experimental au dezvoltat abilități relaționale, dar există și o parte care pot avea momente în care întâmpină dificultăți sau care au nevoie de îmbunătățiri în acest aspect. Aceasta arată că, în general, elevii din grupul experimental au progresat în dezvoltarea competențelor relaționale, dar încă mai există loc pentru îmbunătățiri.

Comparând rezultatele dintre eșantionul experimental și cel de control, se poate evalua dacă intervenția a avut un impact semnificativ în dezvoltarea abilităților relaționale în rândul elevilor din grupul experimental. Dacă se constată că rezultatele din grupul experimental sunt superioare celor din grupul de control, acest lucru ar putea indica că intervenția a avut un efect pozitiv în dezvoltarea competențelor relaționale.

Datele pot fi folosite pentru a evalua eficacitatea intervenției și pentru a identifica nevoile specifice de intervenție în ceea ce privește dezvoltarea abilităților relaționale în rândul elevilor din grupul de control. De asemenea, aceste rezultate pot fi relevante pentru a orienta planificarea și ajustarea programelor educaționale destinate dezvoltării personale și sociale a elevilor. Astfel, se poate acorda o atenție sporită aspectelor legate de abilitățile relaționale și se pot oferi sprijin și resurse suplimentare pentru a ajuta elevii să-și dezvolte continuu aceste abilități esențiale.

Tabelul nr. 8.VII.: *Domeniul IV - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	17	4.9	4.9	4.9
	D	204	58.3	58.3	63.1
	A	129	36.9	36.9	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

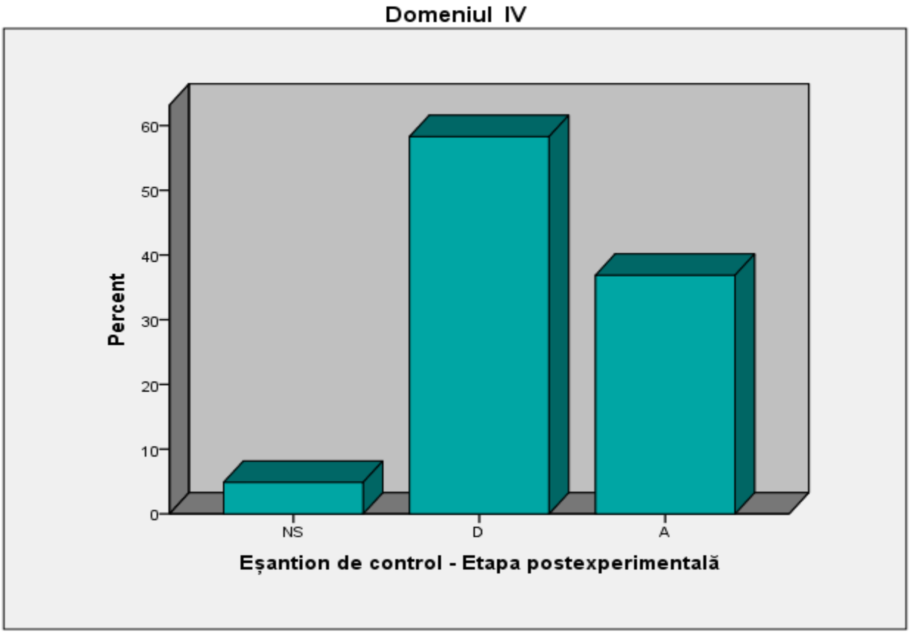


Figura nr. 8.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul IV - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

În urma interpretării datelor din figura 8.VII domeniul IV – abilități relaționale, etapa postexperimentală, pentru eșantionul de control, pe baza procentajelor de răspunsuri, rezultă următoarele:

Datele arată că în grupul de control, un procent mic de 4,9% dintre elevi nu au dezvoltat abilități relaționale sau întâmpină dificultăți în interacțiunile sociale cu ceilalți. Aceasta indică faptul că există o nevoie de intervenție și sprijin pentru a ajuta acești elevi să dezvolte abilitățile relaționale și să se implice în interacțiuni sociale mai eficiente.

Procentajul de „D" este de 58,3%, sugerând că o proporție semnificativă dintre elevii din grupul de control au momente în care manifestă abilități relaționale, dar pot avea și momente în care întâmpină dificultăți sau au nevoie de îmbunătățiri în acest aspect. Aceasta arată că există o oportunitate de creștere și dezvoltare continuă a abilităților relaționale în rândul acestor elevi.

Procentajul de „A" este de 36,9%, indicând că o parte dintre elevii din grupul de control manifestă abilități relaționale dezvoltate și pot interacționa eficient și armonios cu ceilalți..

Interpretarea acestor date arată că în etapa postexperimentală, o proporție dintre elevii din eșantionul de control au dezvoltat abilități relaționale, dar există și o parte care pot avea momente în care întâmpină dificultăți sau care au nevoie de îmbunătățiri în acest aspect. Aceasta sugerează că în lipsa intervenției, elevii nu au dezvoltat semnificcativ competențele urmărite.

Comparând rezultatele dintre eșantionul experimental și cel de control, se poate evalua dacă intervenția a avut un impact semnificativ în dezvoltarea abilităților relaționale în rândul elevilor din grupul experimental. Dacă rezultatele din grupul experimental și cel de control sunt diferite, acest lucru ar putea indica că intervenția a avut un efect pozitiv în dezvoltarea abilităților relaționale, iar după cum s-a observat, datele eșantionului experimental sunt semnificativ mai crescute decât datele eșantionului de control, astfel această îmbunătățire se datorează intervenției.

Tabelul nr. 9.VII.: *Domeniul V Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valid	NS	21	6.0	6.0	6.0
	D	101	28.9	28.9	34.9
	A	228	65.1	65.1	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

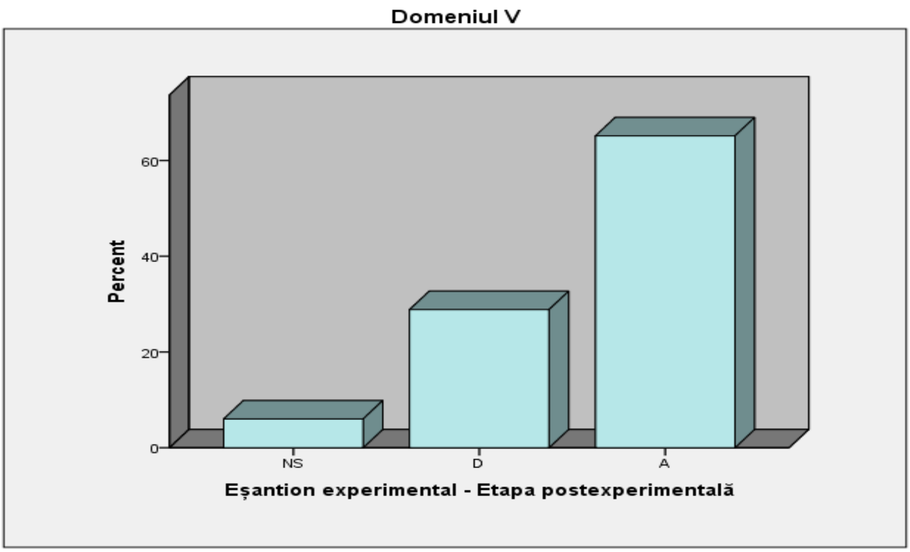


Figura nr. 9.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul V - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

În urma interpretării datelor din figura nr. 9.VII. domeniul V – luarea responsabilă a deciziilor, etapa postexperimentală, pentru eșantionul experimental, pe baza procentajelor de răspunsuri, rezultă următoarele:

Conform datelor, 6% dintre elevii din grupul experimental nu au dezvoltat abilități de a lua decizii responsabile sau întâmpină dificultăți în acest sens. Acest procentaj sugerează că există o mică parte din elevi care pot avea nevoie de sprijin suplimentar în dezvoltarea abilităților de luare responsabilă a deciziilor.

Procentajul de „D" este de 28,9%, indicând că o proporție semnificativă dintre elevii din grupul experimental au momente în care iau decizii responsabile, dar pot avea și momente în care întâmpină dificultăți sau nu au dezvoltat pe deplin această competență. Aceasta arată că există oportunități de dezvoltare și îmbunătățire a abilităților de luare responsabilă a deciziilor în rândul acestor elevi.

Procentajul de „A" este de 65,1%, sugerând că o parte semnificativă dintre elevii din grupul experimental iau decizii responsabile și au dezvoltat această competență, într-o măsură bună. Acest lucru este îmbucurător, deoarece majoritatea elevilor au manifestat abilități de luare responsabilă a deciziilor și pot face alegeri responsabile în diferite situații.

Interpretarea acestor date indică că în etapa postexperimentală, o mare parte dintre elevii din eșantionul experimental au dezvoltat abilități de a lua decizii responsabile, dar există și o proporție de elevi care pot avea momente în care întâmpină dificultăți sau care nu au dezvoltat pe deplin această competență. Aceasta arată că, în general, elevii din grupul experimental au avut o dezvoltare pozitivă în ceea ce privește competențele de luare responsabilă a deciziilor, dar totuși, intervenția poate fi utilă pentru a sprijini acești elevi în dezvoltarea continuă a acestor abilități.

Comparând rezultatele dintre eșantionul experimental și cel de control, se poate evalua dacă intervenţia a avut un impact semnificativ în dezvoltarea abilităților de luare responsabilă a deciziilor în rândul elevilor din grupul experimental. Dacă există diferențe semnificative între cele două grupuri, aceasta ar putea sugera că intervenţia a avut un efect pozitiv în dezvoltarea competenţelor de luare responsabilă a deciziilor în grupul experimental, aspect observat din datele colectate.

Datele pot fi utilizate pentru a evalua eficacitatea intervenției și pentru a identifica nevoile specifice de intervenţie în ceea ce privește dezvoltarea

abilităților de luare responsabilă a deciziilor în rândul elevilor din grupul experimental. De asemenea, aceste rezultate pot fi relevante pentru a ghida planificarea și ajustarea programelor educaționale pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor, cu un accent deosebit pe dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor responsabile.

Tabelul nr. 10.VII.: *Domeniul V - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent cumulativ
Valide	NS	32	9.1	9.1	9.1
	D	150	42.9	42.9	52.0
	A	168	48.0	48.0	100.0
	Total	350	100.0	100.0	

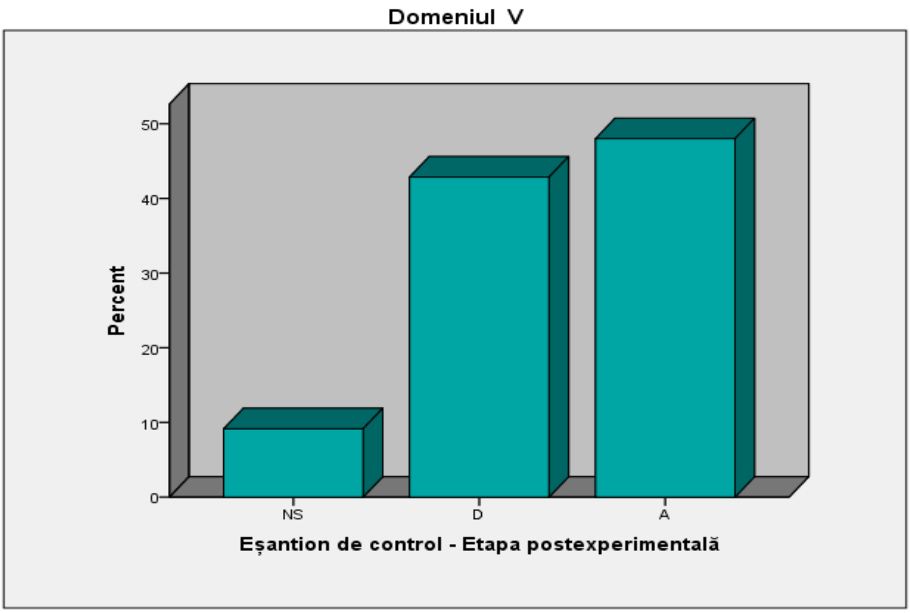


Figura nr. 10.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Domeniul V - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

În urma interpretării datelor din figura nr. 10.VII. din domeniul V – luarea responsabilă a deciziilor, etapa postexperimentală, pentru esantionul de control, pe baza procentajelor de răspunsuri, rezultă următoarele:

Conform datelor, 9,1% dintre elevii din grupul de control nu au dezvoltat abilități de a lua decizii responsabile sau întâmpină dificultăți în acest sens. Acest procentaj sugerează că există o mică parte din elevi care pot

avea nevoie de sprijin suplimentar în dezvoltarea abilităților de luare responsabilă a deciziilor.

Procentajul de „D” este de 42,9%, indicând că o proporție semnificativă dintre elevii din grupul de control au momente în care iau decizii responsabile, dar pot avea și momente în care întâmpină dificultăți sau nu au dezvoltat, pe deplin, această competență. Aceasta arată că există oportunități de dezvoltare și îmbunătățire a abilităților de luare responsabilă a deciziilor în rândul acestor elevi.

Procentajul de „A” este de 48%, sugerând că o parte semnificativă dintre elevii din grupul de control iau decizii responsabile și au dezvoltat această competență într-o măsură bună. Acest lucru este îmbucurător, deoarece aproape jumătate din elevi au manifestat abilități de luare responsabilă a deciziilor și pot face alegeri responsabile în diferite situații.

Interpretarea acestor date indică faptul că în etapa postexperimentală, o mare parte dintre elevii din eșantionul de control au dezvoltat abilități de a lua decizii responsabile, dar există și o proporție semnificativă de elevi care pot avea momente în care întâmpină dificultăți sau care nu au dezvoltat, pe deplin, această competență.

Comparând rezultatele dintre eșantionul experimental și cel de control, se poate evalua dacă intervenția a avut un impact semnificativ în dezvoltarea abilităților de luare responsabilă a deciziilor în rândul elevilor din grupul de control. Dacă se observă că rezultatele din grupul experimental sunt superioare celor din grupul de control, acest lucru ar putea sugera că intervenția a avut un efect pozitiv în dezvoltarea competențelor de luare responsabilă a deciziilor, cum s-a observat din datele experimentale culese.

Datele pot fi folosite pentru a evalua eficacitatea intervenției și pentru a identifica nevoile specifice de intervenție în ceea ce privește dezvoltarea abilităților de luare responsabilă a deciziilor în rândul elevilor din grupul experimental. De asemenea, aceste rezultate pot fi relevante pentru a orienta planificarea și ajustarea programelor educaționale destinate dezvoltării personale și sociale a elevilor, cu un accent deosebit pe dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor responsabile.

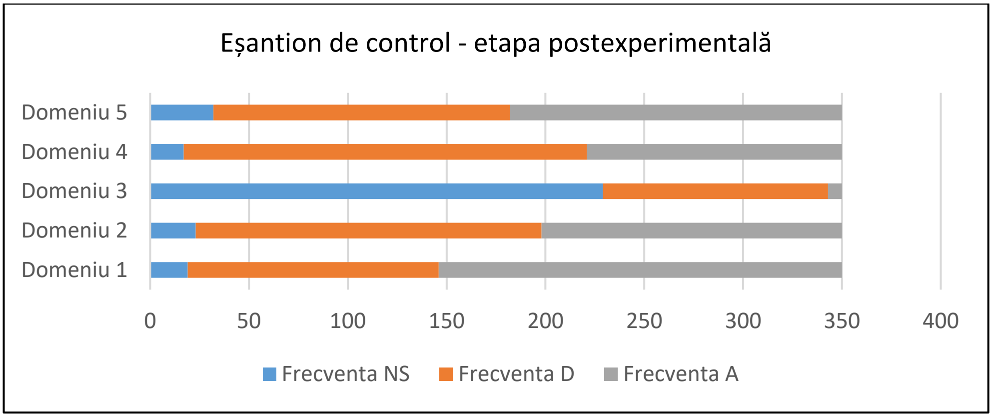


Figura nr. 11.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru fiecare domeniu - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

Bazându-ne pe procentajele de răspunsuri din figura nr.11.VII., domeniile respective, pentru eșantionul experimental în etapa postexperimentală, putem face un clasament în funcție de nivelul de dezvoltare al competențelor în fiecare domeniu.

Clasamentul arată că în etapa postexperimentală, eșantionul de control a avut cel mai ridicat nivel de dezvoltare în domeniul I – auto-management, unde majoritatea elevilor au manifestat abilități dezvoltate de conștientizare de sine.

Pe de altă parte, domeniul III – conștientizarea socială a avut cel mai scăzut nivel de dezvoltare, cu o majoritate a elevilor încadrați în „NS" sau „D" în privința conștientizării sociale.

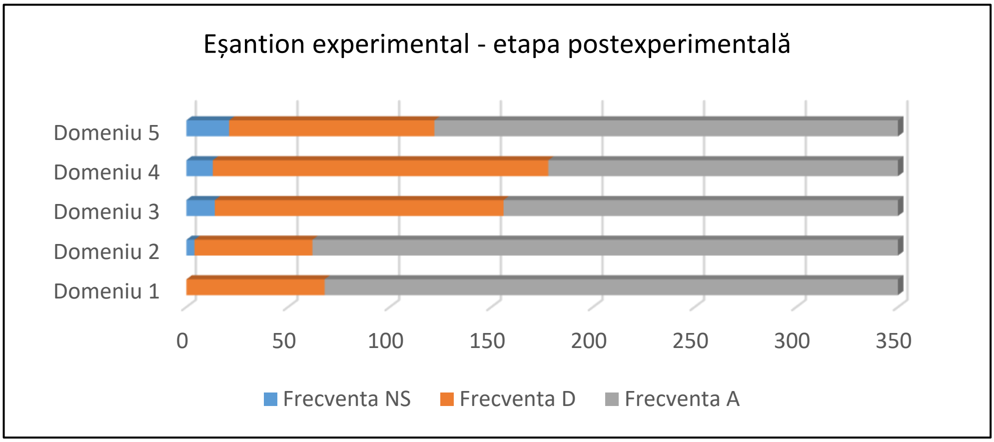


Figura nr. 12.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru fiecare domeniu - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

În urma interpretării datelor din figura nr. 12.VII. pentru fiecare domeniu, etapa postexperimentală, pentru eșantionul experimental, pe baza procentajelor de răspunsuri, rezultă următoarele:

În etapa postexperimentală, analiza rezultatelor privind competențele în domeniile conștientizării de sine, auto-managementului, conștientizării sociale, abilităților relaționale și luării responsabile a deciziilor în cadrul eșantionului experimental furnizează următoarele concluzii:

În ceea ce privește Domeniul I – Conștientizarea de sine, 8% dintre elevii din grupul experimental au manifestat dificultăți în a-și dezvolta o conștientizare de sine completă. Totodată, 46% dintre elevi au evidențiat momente în care întâmpină dificultăți în această privință, în timp ce 46% au arătat că au dezvoltat deja o conștientizare de sine adecvată.

În Domeniul II – Auto-management, 4% dintre elevi au avut dificultăți semnificative sau nu au dezvoltat abilități de auto-management, în timp ce 50% dintre aceștia au evidențiat momente de dificultate în gestionarea propriilor acțiuni și comportamente. În contrast, 45% dintre elevi au prezentat abilități solide de auto-management.

În Domeniul III – Conștientizarea socială, 4% dintre elevii au întâmpinat dificultăți semnificative în dezvoltarea competențelor de conștientizare socială, în timp ce 41% au evidențiat momente de dificultate în această privință. Pe de altă parte, 55% dintre elevi au arătat o conștientizare socială dezvoltată și au fost atenți la aspectele sociale din mediul lor.

În Domeniul IV – Abilități relaționale, 2% dintre elevi au întâmpinat dificultăți semnificative în interacțiunile sociale, în timp ce 45% au manifestat momente de dificultate în această privință. În schimb, 53% dintre elevi au arătat abilități relaționale dezvoltate și au putut interacționa eficient și armonios cu ceilalți.

În ceea ce privește Domeniul V – Luarea responsabilă a deciziilor, 3% dintre elevi au avut dificultăți semnificative în a lua decizii responsabile, în timp ce 27% au evidențiat momente de dificultate în această privință. Cu toate acestea, 70% dintre elevi au arătat că au dezvoltat abilități solide de luare responsabilă a deciziilor.

Comparând rezultatele eșantionului experimental cu cel de control, observăm o distribuție similară a răspunsurilor în ambele grupuri, sugerând că intervenția folosind jocul „Bee Bot” Treasure Hunt poate să nu fi avut un

impact semnificativ în dezvoltarea competențelor menționate în rândul elevilor din grupul experimental, în comparație cu grupul de control.

Aceste date pot fi utilizate pentru a evalua nivelul de dezvoltare a competențelor înainte de intervenția cu jocul „Bee Bot" Treasure Hunt și pentru a identifica nevoi de sprijin și intervenții personalizate pentru elevii din grupul de control.

VII.3.2. Aplicarea, prelucrarea și interpretarea testelor BRIO

Tabelul nr. 11.VII.: *Localizarea de informație - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	Nivel înalt al alfabetizării	56	80.0	80.0	80.0
	Nivel funcțional	14	20.0	20.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

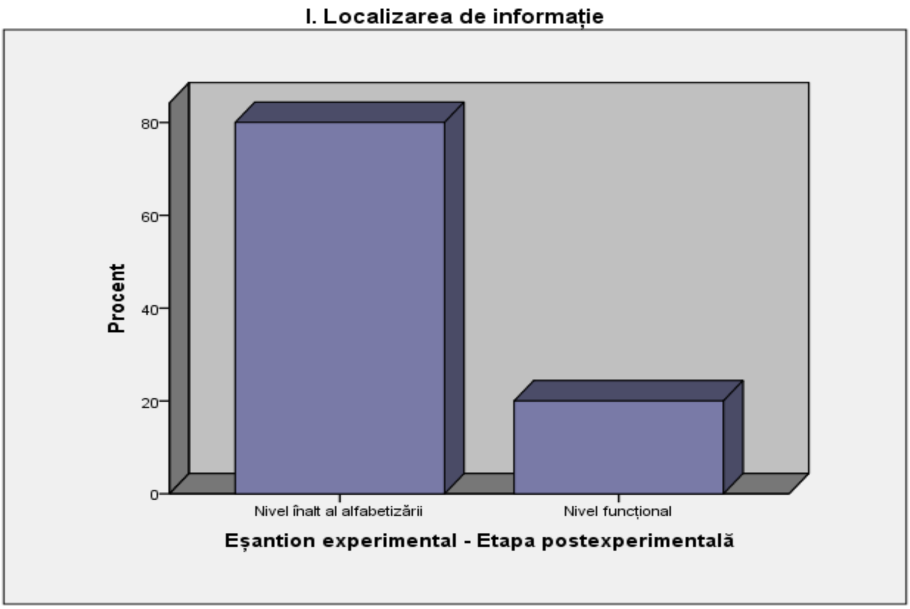


Figura nr. 13.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Localizarea de informație - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

În lumina interpretării datelor extrase din figura nr. 13.VII, care se concentrează pe nivelul de competență în ceea ce privește localizarea de

informație în etapa postexperimentală pentru eșantionul experimental, observăm următoarele constatări:

Un procent de 80,0% dintre participanții din acest eșantion experimental au demonstrat abilități ridicate de alfabetizare în etapa postexperimentală. Acest rezultat indică faptul că o proporție semnificativă din grupul evaluat dispune de abilități solide în a citi, înțelege și interpreta texte scrise.

Cu toate acestea, 20,0% dintre participanții din eșantion au prezentat doar un nivel funcțional de competență. Această constatare sugerează că o mică parte dintre acești participanți au abilități limitate în aplicarea practică a cunoștințelor lor și pot întâmpina dificultăți în integrarea informațiilor dintr-un text.

Localizarea de informație, capacitatea de a identifica și extrage informații directe dintr-un text, este o abilitate de bază în acest context. Participanții cu această abilitate pot găsi rapid și precis informațiile necesare pentru a răspunde la întrebări, fără a se baza pe presupuneri sau pe inferențe.

În concluzie, în eșantionul experimental din etapa postexperimentală, majoritatea participanților au demonstrat un nivel înalt de alfabetizare, indicând abilități bune în înțelegerea și interpretarea textelor scrise. Cu toate acestea, se remarcă faptul că un segment mic din participanți a prezentat doar abilități funcționale, ceea ce sugerează că aceștia pot avea dificultăți în aplicarea practică a cunoștințelor lor. Capacitatea de localizare a informației este esențială pentru a asigura că acești participanți pot accesa informațiile direct exprimate într-un text, fără a necesita presupuneri sau inferențe suplimentare. Aceste concluzii sunt relevante pentru evaluarea modului în care participanții au reacționat la intervenția sau experimentul desfășurat și pentru înțelegerea modului în care nivelul lor de abilități a influențat rezultatele obținute.

Tabelul nr. 12.VII.: *Înțelegere - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	Nivel înalt al alfabetizării	41	58.6	58.6	58.6
	Nivel funcțional	29	41.4	41.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

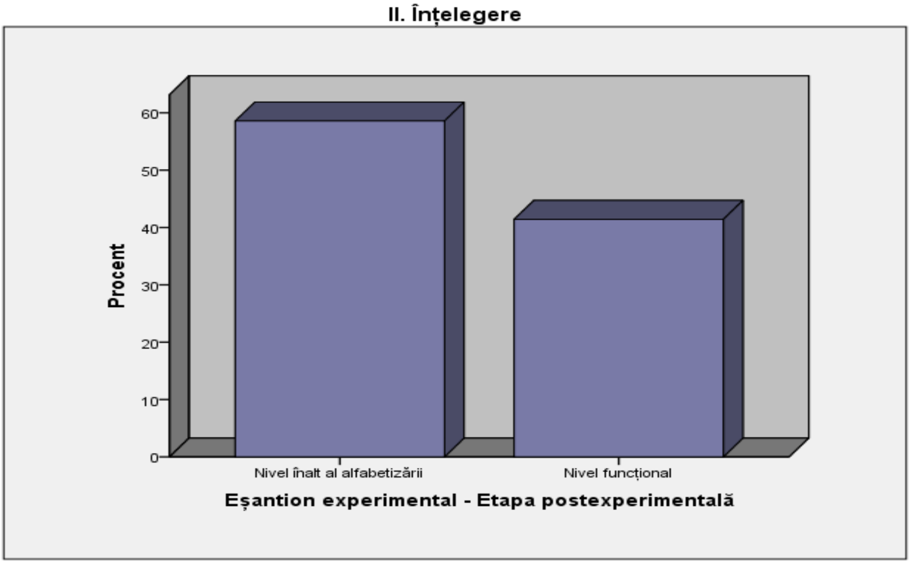


Figura nr. 14.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Înțelegere - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

În urma interpretării datelor extrase din figura nr. 14.VII, care se concentrează pe nivelul de competență în ceea ce privește înțelegerea în etapa postexperimentală pentru eșantionul experimental, constatăm următoarele:

Un procent de 58,6% dintre participanții din acest eșantion experimental au demonstrat abilități ridicate de alfabetizare în etapa postexperimentală. Acest rezultat indică faptul că mai mult de jumătate dintre participanți au abilități solide în a citi, înțelege și interpreta texte scrise.

Cu toate acestea, 41,4% dintre participanții din eșantion au prezentat doar un nivel funcțional de competență. Această constatare sugerează că o parte mai mică dintre acești participanți au abilități pentru a da sens cuvintelor, propozițiilor și evenimentelor dintr-un material și pot integra informațiile cu sens.

Această distribuție între nivelul înalt al alfabetizării și nivelul funcțional sugerează că majoritatea participanților din acest eșantion au abilități bune de înțelegere și interpretare a textelor scrise și sunt capabili să integreze informațiile cu sens dintr-un material. Cu toate că nivelul funcțional de competență este mai mic decât nivelul înalt de alfabetizare, este

posibil ca participanții să poată interpreta și integra informațiile prezentate în materialul prezentat.

Aceste date pot ajuta la evaluarea modului în care participanții au reacționat la intervenția sau experimentul desfășurat. Diferențele dintre nivelul înalt de alfabetizare și nivelul funcțional pot influența modul în care participanții înțeleg și interpretează informațiile din materialul prezentat, precum și modul în care abordează integrarea cu sens a informațiilor disparate și a succesiunii temporale a evenimentelor.

Tabelul nr. 13.VII.: *Reflecție - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	Nivel înalt al alfabetizării	23	32.9	32.9	32.9
	Nivel funcțional	45	64.3	64.3	97.1
	Alfabetizare subdezvoltată	2	2.9	2.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

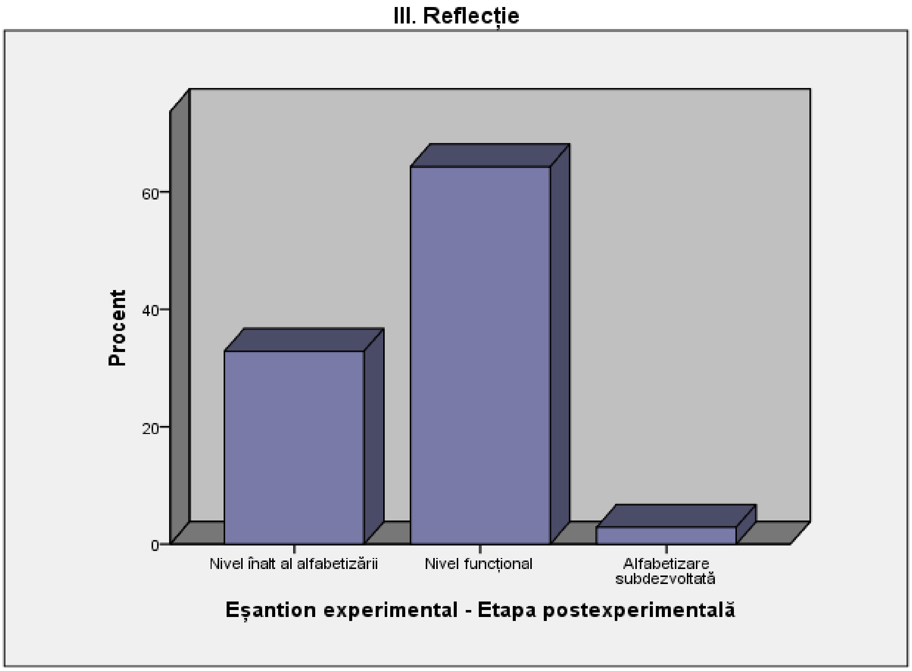


Figura nr. 15.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Reflecție - Eșantion experimental - Etapa postexperimentală*

În urma analizei datelor extrase din figura nr. 15.VII, care se concentrează pe nivelul de competență în ceea ce privește reflecția în etapa postexperimentală pentru eșantionul experimental, putem observa următoarele concluzii:

Un procent de 32,9% dintre participanții din acest eșantion experimental postexperimental au atins un nivel înalt de competențe de alfabetizare. Aceasta indică faptul că mai puțin de o treime dintre participanți au abilități avansate în a citi, înțelege și interpreta texte scrise.

Cu un procent de 64,3%, majoritatea participanților din acest eșantion experimental au un nivel funcțional de competență. Acești participanți au abilități pentru a da sens cuvintelor, propozițiilor și evenimentelor dintr-un material și pot integra informațiile cu sens.

Doar 2,9% dintre participanții din acest eșantion experimental au prezentat un nivel subdezvoltat de competență în etapa postexperimentală. Acești participanți pot avea dificultăți semnificative în a citi, înțelege și interpreta texte scrise.

Reflecția, ca abilitate, se referă la capacitatea de a analiza și evalua critic informațiile accesate. Participanții cu această abilitate pot desprinde idei centrale dintr-un material și pot evalua informațiile într-un mod critic.

Distribuția diferită a nivelurilor de alfabetizare și funcționalitate în eșantionul experimental postexperimental sugerează că majoritatea participanților au abilități bune de înțelegere și interpretare a textelor scrise și sunt capabili să integreze informațiile cu sens dintr-un material. Abilitatea de reflecție poate fi importantă pentru evaluarea critică a informațiilor și pentru extragerea de idei centrale din materiale.

Aceste date pot ajuta la evaluarea modului în care participanții au reacționat la intervenția sau experimentul desfășurat și pot oferi informații cu privire la modul în care nivelurile lor de abilități influențează înțelegerea, interpretarea și aprecierea critică a informațiilor prezentate.

Tabelul nr. 14.VII.: *Localizarea de informație - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	Nivel înalt al alfabetizării	54	77.1	77.1	77.1
	Nivel funcțional	16	22.9	22.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

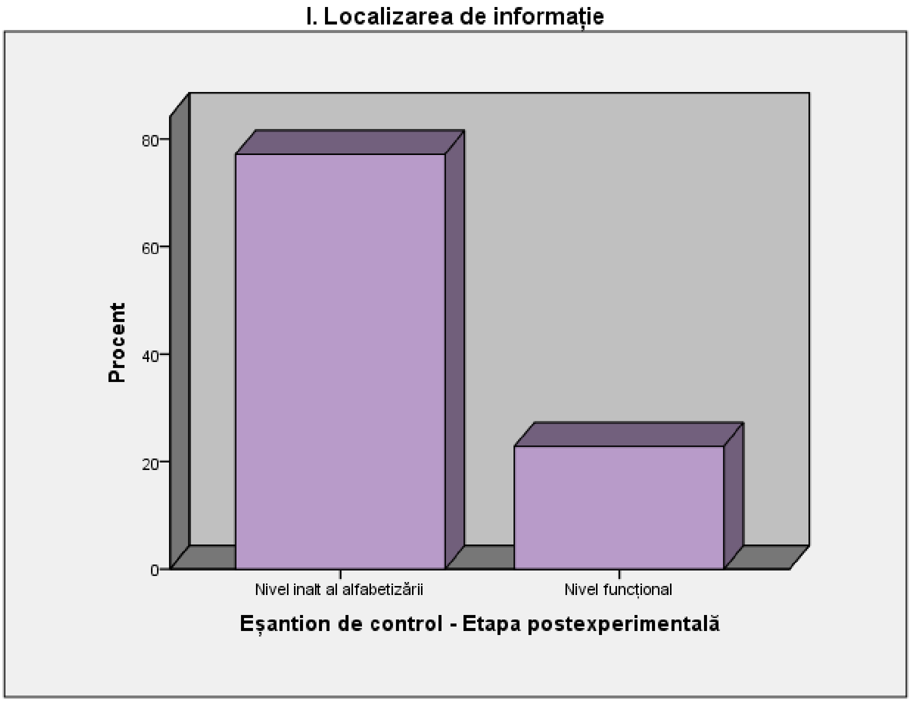


Figura nr. 16.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Localizarea de informație - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

În urma analizei datelor prezentate în figura nr. 16.VII, care se concentrează pe nivelul de competență în ceea ce privește localizarea de informație în etapa postexperimentală pentru eșantionul de control, rezultatele sunt următoarele:

Un procent de 77,1% dintre participanții din acest eșantion de control postexperimental au atins un nivel înalt de competențe de alfabetizare. Aceasta indică faptul că o proporție semnificativă din grupul evaluat are abilități bune de a citi, înțelege și interpreta texte scrise.

Cu un procent de 22,9%, doar o mică parte dintre participanții din acest eșantion de control au un nivel funcțional de competență. Acești participanți au abilități limitate de aplicare practică a cunoștințelor lor și pot avea dificultăți în a integra informații dintr-un text.

În contextul localizării de informație, capacitatea participanților la studiu de a identifica informațiile transmise în mod direct într-un text este

esențială pentru a răspunde la întrebări, fără a se baza pe presupuneri sau inferențe.

Datele sugerează că majoritatea participanților din eșantionul de control au un nivel înalt de alfabetizare, indicând abilități bune de înțelegere și interpretare a textelor scrise. Cu toate acestea, nivelul funcțional de competență este mai redus în acest grup, sugerând că o mică parte dintre participanți pot întâmpina dificultăți în aplicarea practică a cunoștințelor lor.

Tabelul nr. 15.VII.: *Înțelegere - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	Nivel înalt al alfabetizării	38	54.3	54.3	54.3
	Nivel funcțional	32	45.7	45.7	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

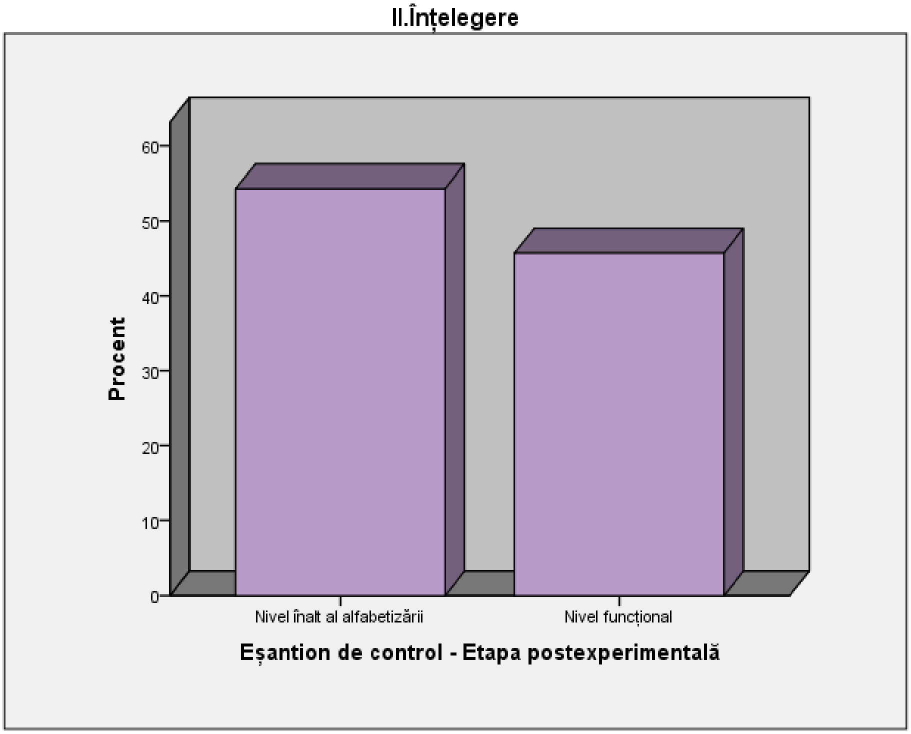


Figura nr. 17.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Înțelegere - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

În urma analizei datelor din figura nr. 17.VII., care se concentrează pe nivelul de competență în ceea ce privește înțelegerea în etapa postexperimentală pentru eșantionul de control, rezultatele sunt următoarele:

Un procent de 54,3% dintre participanții din acest eșantion de control postexperimental au atins un nivel înalt de competențe de alfabetizare. Aceasta indică faptul că mai mult de jumătate dintre participanți au abilități bune de a citi, înțelege și interpreta texte scrise.

Cu un procent de 45,7%, o parte similară dintre participanți din acest eșantion de control au un nivel funcțional de competență. Acești participanți au abilități pentru a da sens cuvintelor, propozițiilor și evenimentelor dintr-un material și pot integra informațiile cu sens.

Această distribuție echilibrată între nivelul înalt al alfabetizării și nivelul funcțional sugerează că majoritatea participanților din acest eșantion de control au abilități bune de înțelegere și interpretare a textelor scrise și sunt capabili să integreze informațiile cu sens dintr-un material. Faptul că nivelurile de alfabetizare și funcționalitate sunt apropiate poate sugera că abilitățile de înțelegere sunt relativ uniform distribuite în rândul participanților din acest grup.

Aceste date pot ajuta la evaluarea modului în care participanții reacționează la intervenția sau experimentul realizat. Distribuția apropiată a nivelurilor lor de abilități poate influența modul în care ei înțeleg și interpretează informațiile din materialul prezentat, precum și modul în care abordează integrarea cu sens a informațiilor disparate și succesiunea temporală a evenimentelor.

Tabelul nr. 16.VII.: *Reflecție - Eșantion de control - Etapa postexperimentală*

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Valid	Nivel înalt al alfabetizării	16	22.9	22.9	22.9
	Nivel funcțional	54	77.1	77.1	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

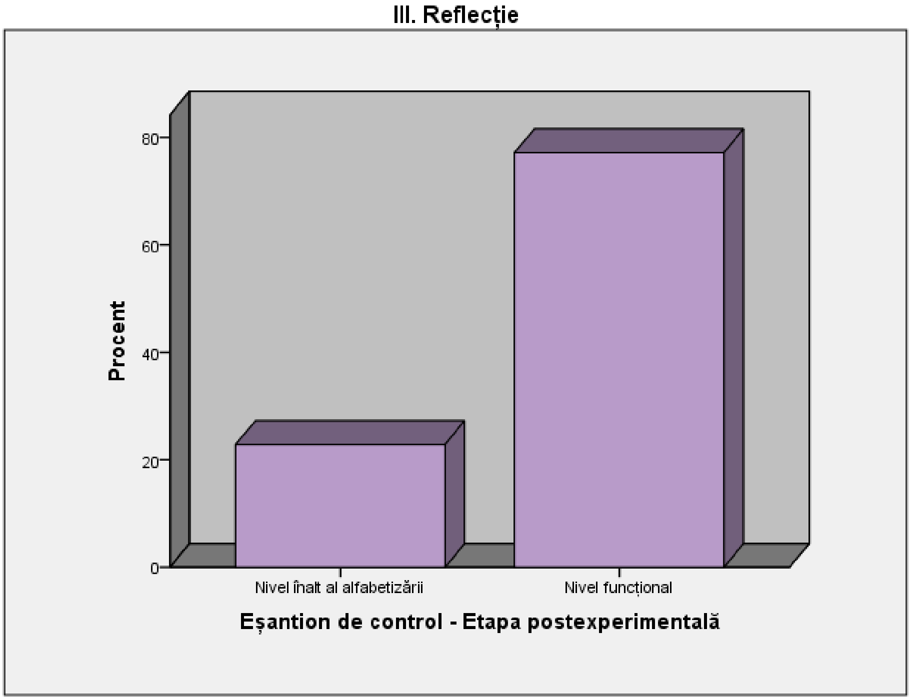


Figura nr. 18.VII.: *Procentaj răspunsuri pentru Reflecție - Eșantion de contro - Etapa postexperimentală*

În urma interpretării datelor din figura nr. 18.VII. reflecție, etapa postexperimentală, pentru eșantionul experimental, pe baza procentajelor de răspunsuri, rezultă următoarele:

Nivel înalt al alfabetizării (22,9%), în acest eșantion de control postexperimental, doar 22,9% dintre participanți au atins un nivel înalt de competențe de alfabetizare. Acest lucru indică faptul că o proporție mică din grupul evaluat are abilități bune de a citi, înțelege și interpreta texte scrise.

Nivel funcțional cu un procent de 77,1%, în care majoritatea participanților din acest eșantion de control au un nivel funcțional de competență. Acești participanți au abilități pentru a da sens cuvintelor, propozițiilor și evenimentelor dintr-un material și pot integra informațiile cu sens.

Reflecția se referă la capacitatea de a analiza și evalua critic informațiile accesate. Participanții cu această abilitate pot desprinde idei centrale dintr-un material și pot evalua informațiile într-un mod critic.

Distribuția diferită a nivelurilor de alfabetizare și funcționalitate în eșantionul de control sugerează că majoritatea participanților au abilități bune de înțelegere și interpretare a textelor scrise și sunt capabili să integreze informațiile cu sens dintr-un material. Nivelul funcțional de competență este predominant în acest grup, sugerând că majoritatea participanților pot utiliza cunoștințele lor într-un mod practic.

Reflecția este o abilitate importantă, iar aceasta poate varia în funcție de nivelurile de alfabetizare și funcționalitate. Participanții cu abilități de reflecție pot avea capacitatea de a analiza și evalua critic informațiile prezentate în materiale.

Aceste date pot ajuta la evaluarea modului în care participanții reacționează la intervenția sau experimentul realizat. Diferențele dintre nivelul înalt de alfabetizare și nivelul funcțional, împreună cu abilitatea de reflecție, pot influența modul în care participanții înțeleg, interpretează și apreciază critic informațiile prezentate.

VII.3.3. Aplicarea, prelucrarea și interpretarea chestionarului privind evaluarea eficienței predării cu ajutorul instrumentului Marzano la nivelul directorilor implicați în intervenție privind dezvoltarea socio-emoțională a copiilor

Tabelul nr. 17.VII.: *Studiu corelațional*

Corelații

		Posttest Domeniu 1: Strategii și comportamente în clasă	Posttest Domeniu 2: Planificare și pregătire	Posttest Domeniu 3: Reflectarea asupra prdării	Posttest Domeniu 4: Colegialitate și profesionalism
Posttest Domeniu 1: Strategii și comportamente în clasă	Corelația Pearson	1	.963**	.906**	.918**
	Sig.		.000	.000	.000
	N	20	20	20	20
Posttest Domeniu 2: Planificare și pregătire	Corelația Pearson	.963**	1	.913**	.923**
	Sig	.000		.000	.000
	N	20	20	20	20
Posttest Domeniu 3: Reflectarea asupra predării	Corelația Pearson	.906**	.913**	1	.848**
	Sig.	.000	.000		.000
	N	20	20	20	20

Corelații

		Posttest Domeniu 1: Strategii și comportamente în clasă	Posttest Domeniu 2: Planificare și pregătire	Posttest Domeniu 3: Reflectarea asupra prdării	Posttest Domeniu 4: Colegialitate și profesionalism
Posttest Domeniu 4: Colegialitate și profesionalism	Corelația Pearson	.918**	.923**	.848**	1
	Sig.	.000	.000	.000	
	N	20	20	20	20

**. Corelația este semnificativă la nivelul 0,01

Studiul corelațional a fost extins în etapa posttest pentru a examina relațiile dintre domeniile de competență evaluate într-un context educațional. Analiza corelațională a inclus domeniile Posttest Domeniu 1, Posttest Domeniu 2, Posttest Domeniu 3 și Posttest Domeniu 4, cu scopul de a înțelege asocierea lor după intervenția aplicată.

Rezultatele obținute în această etapă au evidențiat următoarele corelații semnificative:

În primul rând, s-a constatat o corelație semnificativă și puternică între „Strategii și comportamente în clasă" (Posttest Domeniu 1) și „Planificare și pregătire" (Posttest Domeniu 2), indicând o asociere strânsă între aceste două aspecte ale competenței didactice și după intervenție ($r = 0.963$, $p < 0.01$). Acest rezultat sugerează că profesorii care manifestă strategii și comportamente eficiente în clasă sunt, de asemenea, susceptibili să planifice și să se pregătească în mod adecvat pentru lecții.

De asemenea, s-a observat o corelație semnificativă și pozitivă între „Strategii și comportamente în clasă" (Posttest Domeniu 1) și „Reflecție asupra procesului de predare" (Posttest Domeniu 3) ($r = 0.906$, $p < 0.01$). Aceasta sugerează că profesorii care demonstrează abilități eficiente în gestionarea clasei și interacțiunea cu elevii sunt mai susceptibili să reflecteze asupra propriului proces de predare și să-și evalueze practicile didactice și după intervenție.

De asemenea, s-a constatat o corelație semnificativă și pozitivă între „Strategii și comportamente în clasă" (Posttest Domeniu 1) și „Colaborare și profesionalism" (Posttest Domeniu 4) ($r = 0.918$, $p < 0.01$). Acest rezultat sugerează că profesorii care manifestă strategii și comportamente eficiente în clasă sunt, de asemenea, susceptibili să se implice în colaborare și să își

manifeste profesionalismul în interacțiunile lor cu colegii de muncă și după intervenție.

De asemenea, s-au observat corelații semnificative și pozitive între celelalte domenii evaluate în etapa posttest. „Planificare și pregătire” (Posttest Domeniu 2) a prezentat o corelație semnificativă și pozitivă cu „Reflecție asupra procesului de predare” (Posttest Domeniu 3) ($r = 0.913$, $p < 0.01$) și „Colaborare și profesionalism” (Posttest Domeniu 4) ($r = 0.923$, $p < 0.01$). De asemenea, „Reflecție asupra procesului de predare” (Posttest Domeniu 3) a prezentat o corelație semnificativă și pozitivă cu „Colaborare și profesionalism” (Posttest Domeniu 4) ($r = 0.848$, $p < 0.01$).

Aceste rezultate sugerează că există o interconectarev a competențelor didactice, care se interinfluențează reciproc și după intervenție. Profesorii care manifestă abilități eficiente într-un anumit domeniu sunt mai susceptibili să demonstreze și în alte domenii evaluatate. Acest lucru subliniază importanța dezvoltării comprehensive a competențelor didactice și a integrării lor în practica educativă.

Cu toate acestea, similar cu etapa pretest, este important să menționăm că aceste corelații nu implică o relație de cauzalitate. Rezultatele indică asocierea între domeniile de competență evaluate, dar este necesară o investigație suplimentară pentru a stabili direcția și natura exactă a acestor relații într-un context mai larg.

Tabelul nr. 18.VII.: *Rezumat al rețelei*

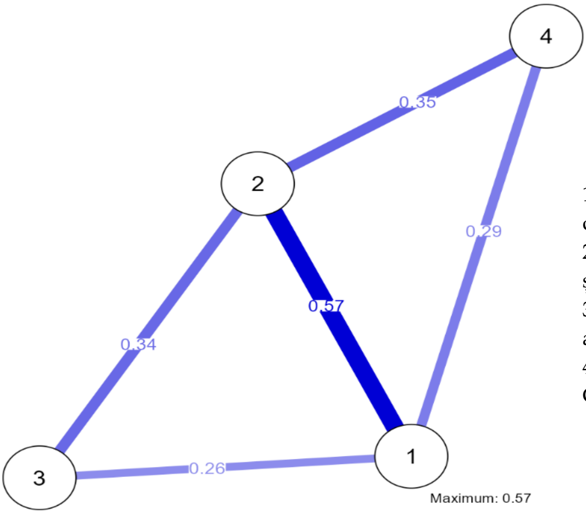
Rezumat al rețelei

Numărul de noduri	Numărul de muchii care nu sunt egale cu zero	Sparsity
4	5 / 6	0.167

Măsuri de centralitate pentru fiecare variabilă

	Rețea			
Variable	Interferență	Apropierea	Putere	Influența preconizată
Posttest Domeniu1	-0.500	0.379	0.648	0.648
Posttest Domeniu2	1.500	1.239	1.057	1.057
Posttest Domeniu3	-0.500	-0.882	-0.923	-0.923
Posttest Domeniu4	-0.500	-0.736	-0.782	-0.782

Rețea



1: Posttest Domeniu 1 – Strategii și comportamente în clasă
2: Posttest Domeniu 2 – Planificare și pregătire
3: Posttest Domeniu 3 – Reflectare asupra predării
4: Posttest Domeniu 4 – Colegialitate și profesionalism

Figura nr. 19.VII.: Analiză de rețea

În figura 19.VII., evidențiem faptul că, în etapa posttest, s-a efectuat o analiză de rețea pentru a examina relațiile dintre variabilele evaluate după intervenția desfășurată. Această analiză oferă informații despre modul în care interacționează variabilele și despre structura rețelei rezultate în urma intervenției.

Rezultatele analizei de rețea pentru etapa posttest sunt următoarele:

Rețeaua rezultată din analiza de rețea a avut un număr de 4 noduri și 5 muchii non-zero. Aceasta indică existența unor relații între variabilele evaluate, dar și absența unor legături între unele dintre acestea. Gradul de rarefiere (sparsity) a rețelei a fost de 0.167, ceea ce înseamnă că rețeaua este relativ densă, cu un nivel moderat de conexiuni între variabile.

Măsurile de centralitate ale rețelei în etapa posttest au fost calculate pentru următoarele variabile: Posttest Domeniu 1: Strategii și Comportamente în Clasă, Posttest Domeniu 2: Planificare și Pregătire, Posttest Domeniu 3: Reflecție asupra Predării și post Posttest Domeniu 4: Colegialitate și Profesionalism. Aceste măsuri oferă informații despre importanța și despre influența fiecărei variabile în cadrul rețelei.

Măsurile de centralitate per variabilă pentru rețeaua posttest au fost următoarele:

- Interferență: Posttest Domeniu 2 a prezentat o valoare de betweenness de 1.500, indicând că această variabilă a avut un rol central în transmiterea informațiilor între celelalte variabile din rețea. În schimb, Posttest Domeniu 1, Posttest Domeniu 3 și Posttest Domeniu 4 au avut valori negative de betweenness, sugerând o implicare mai redusă în transmiterea informațiilor în cadrul rețelei.
- Apropierea: Posttest Domeniu 2 a avut o valoare de closeness mai mare (1.239) în comparație cu celelalte variabile, indicând o proximitate strânsă cu celelalte noduri din rețea. Celelalte variabile au prezentat valori mai mici de closeness, sugerând o distanță mai mare față de celelalte variabile.
- Putere: Posttest Domeniu 1 a avut o valoare de strength de 0.648, indicând că această variabilă a avut cele mai puternice conexiuni cu celelalte variabile din rețea. În schimb, Posttest Domeniu 3 și Posttest Domeniu 4 au prezentat valori negative de strength, sugerând o influență mai redusă în cadrul rețelei.
- Influența preconizată: toate variabilele au prezentat o valoare de expected influence de 0.648 pentru Posttest Domeniu 1 și -0.923 pentru Posttest Domeniu 3 și Posttest Domeniu 4. Acest indicator reflectă influența așteptată a fiecărei variabile în cadrul rețelei.

În concluzie, analiza de rețea efectuată în etapa posttest a relevat relațiile și structura rețelei rezultate în urma intervenției. Variabila Posttest Domeniu2 a avut o importanță centrală în rețea, fiind implicată în transmiterea informațiilor și având conexiuni puternice cu celelalte variabile. Celelalte variabile au avut o implicare mai redusă în cadrul rețelei, cu conexiuni mai slabe și o influență mai mică.

Capitolul VIII.
ANALIZA REZULTATELOR OBȚINUTE, PRIN RAPORTARE LA IPOTEZELE CERCETĂRII

VIII.1. Analiza rezultatelor testării ipotezelor

Ipoteza 1

Implementarea programului de intervenție ,,Părinţi departe, şcoala aproape de copii" conduce la dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din clasele a III-a și a IV-a cu părinți emigranți.

Utilizarea sistematică a programului de intervenție „Părinți departe, școala aproape de copii" în ciclul primar, destinat elevilor din clasele a III-a și a IV-a, cu părinți emigranți, a demonstrat că are un impact semnificativ asupra dezvoltării socio-emoționale a acestora prin implementarea activităților de dezvoltare personală și a activităților socio-emoționale.

În analiza rezultatelor pentru ipoteza 1, ne-am concentrat pe evaluarea impactului programului de intervenție asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor. Pentru a realiza aceasta, am comparat rezultatele obținute de grupul de elevi participanți la programul de intervenție cu rezultatele unui grup de control similar care nu a fost implicat în programul de intervenție. Rezultatele obținute au demonstrat că elevii care au participat la programul de intervenție au înregistrat îmbunătățiri semnificative în dezvoltarea socio-emoțională în comparație cu grupul de control. Aceste îmbunătățiri au fost observate în mai multe domenii cheie, cum ar fi conștientizarea de sine, gestionarea emoțiilor, abilitățile relaționale și luarea responsabilă a deciziilor.

O'Connor, M., și Cameron, G. (2017), au evidențiat faptul că elevii care au participat la activitățile socio-emoționale din cadrul programului au înregistrat îmbunătățiri semnificative în abilitățile lor de relaționare și în capacitatea de a lua decizii responsabile. Aceste rezultate indică faptul că

programul de intervenție a promovat dezvoltarea abilităților sociale și de luare a deciziilor la elevii cu părinți emigranți.

Astfel, analiza rezultatelor pentru ipoteza 1 susține afirmația conform căreia utilizarea sistematică a programului de intervenție „Părinți departe, școala aproape de copii" la elevii din clasele a III-a și a IV-a, cu părinți emigranți, are un impact pozitiv și semnificativ asupra dezvoltării socio-emoționale a acestora. Aceasta se datorează implementării activităților de dezvoltare socio-emoțională, care au contribuit la îmbunătățirea conștientizării de sine, gestionării emoțiilor, abilităților relaționale și capacității de a lua decizii responsabile.

Ipoteza 2

Implementarea programului de intervenție ,,Părinţi departe, şcoala aproape de copii" contribuie la stimularea competențelor de literație și la promovarea unei atitudini pozitive față de cărți și lectură.

În analiza rezultatelor pentru ipoteza 2, evaluarea impactului programului de intervenție asupra nivelului de literație și atitudinii față de cărți la elevii cu părinți emigranți, pentru a realiza aceasta, am comparat rezultatele obținute de grupul de elevii participanți din grupul experimental la programul de intervenție cu rezultatele unui grup de control similar care nu a fost implicat în programul de intervenție. Rezultatele obținute au demonstrat că elevii care au participat la programul de intervenție au înregistrat îmbunătățiri semnificative în nivelul de literație și în dezvoltarea unei atitudini pozitive față de cărți și lectură în comparație cu grupul de control. Aceste îmbunătățiri au fost observate în mai multe aspecte cheie, cum ar fi abilitățile de citire, vocabularul, înțelegerea textului și interesul pentru lectură.

Astfel, analiza rezultatelor pentru ipoteza 2 susține afirmația conform căreia utilizarea sistematică a programului de intervenție „Părinți departe, școala aproape de copii" în ciclul primar contribuie la creșterea nivelului de literație și dezvoltarea unei atitudini pozitive față de cărți și lectură la elevii cu părinți emigranți. Implementarea activităților de literație și promovarea unei atitudini pozitive față de cărți și lectură au influențat pozitiv abilitățile de citire, înțelegerea textului și interesul pentru lectură al acestor elevi.

Ipoteza 3

Participarea cadrelor didactice la dezvoltarea și implementarea programului de intervenție „Părinţi departe, şcoala aproape de copii" contribuie la formarea culturii organizației școlare.

Interpretarea rezultatelor obținute la ipoteza de cercetare indică existența de îmbunătățiri semnificative la nivelul eficienței predării evaluate cu scala Marzano în etapa posttest, în urma desfășurării intervenției. Analiza cuprinde statisticile asociate cu diferențele înregistrate între punctajele obținute în etapele pretest și posttest pentru fiecare pereche de variabile evaluate.

Pentru fiecare pereche de variabile, s-au înregistrat diferențe semnificative între punctajele de pretest și posttest. Aceste diferențe reflectă îmbunătățiri substanțiale în eficiența predării în toate domeniile evaluate.

S-a demonstrat astfel că implementarea activităților de dezvoltare socio-emoțională în cadrul programului „Părinți departe, școala aproape de copii" a condus la îmbunătățiri semnificative în abilitățile de comunicare și colaborare ale elevilor, în gestionarea emoțiilor și în dezvoltarea relațiilor pozitive în cadrul școlii. Aceste rezultate indică faptul că intervenția a contribuit la crearea unei culturi organizaționale în care elevii se simt în siguranță, sprijiniți și încurajați să își dezvolte abilitățile socio-emoționale.

Astfel, interpretarea rezultatelor obținute la ipoteza de cercetare susține faptul că utilizarea sistematică a programului de intervenție „Părinți departe, școala aproape de copii" contribuie la formarea culturii organizației școlare prin implementarea activităților de dezvoltare socio-emoțională, având un impact semnificativ asupra eficienței predării și a performanțelor școlare ale elevilor din ciclul primar.

VIII.1.1. Rezultate obținute cu ajutorul evaluării prin jocul de tip „Treasure hunt" și a testelor BRIO, aplicate pentru identificarea performanțelor școlare ale elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți, cu implicații în dezvoltarea socio-emoțională

În urma implementării proiectului POCU intitulat „Părinți departe, școala aproape de copii", am identificat un număr de 140 de elevi din ciclul primar (clasa a III-a și a IV-a) din județul Hunedoara, ai căror părinți se află în străinătate. Pentru a constitui grupurile experimentale și de control, am

folosit un proces de selecție aleatorie, luând în considerare proximitatea lor față de localitățile Brad și Deva, unde s-a desfășurat simultan programul de intervenție. Astfel, au fost aleși câte 70 de copii pentru grupul experimental și pentru cel de control.

Studiul experimental a debutat cu o evaluare inițială efectuată în perioada aprilie-iunie 2022. În această etapă, am administrat testele BRIO și am organizat un joc de tip treasure hunt cu ajutorul robotului Bee Bot, implicând în aceste activități toți cei 140 de copii care aveau părinți plecați în străinătate.

În etapa următoare, am implementat intervenția propriu-zisă în rândul celor 70 de copii din grupul experimental. Această intervenție a inclus activități concentrate pe dezvoltarea personală și socio-emoțională, precum și exerciții destinate dezvoltării abilităților de literație și promovării unei atitudini pozitive față de cărți și lectură. Intervenția s-a desfășurat pe o durată de 6 luni, iar copiii au participat la întâlniri săptămânale.

La finalul perioadei de intervenție, atât elevii din grupul experimental, cât și cei din grupul de control au fost supuși unei reevaluări utilizând testele BRIO și o variantă modificată a jocului Bee Bot.

Ipoteza: Există o diferență statistic semnificativă între rezultatele obținute de elevii care au părinții emigranți din grupul experimental și cei din grupul de control, la cele cinci domenii evaluate prin participarea la jocul Bee Bot: conștientizarea de sine, auto-management, conștientizare socială, abilități relaționale și luarea responsabilă a deciziilor și cele trei domenii de evaluare a competențelor de literație: localizarea informației, înțelegere și reflecția evaluate cu testele BRIO.

Utilizarea testului t pentru eșantioane perechi este o alegere potrivită pentru a testa ipoteza cercetării într-un context în care aceeași măsurătoare este luată de două ori pe același grup de subiecți în două condiții distincte: înainte și după intervenția „Părinți departe, școala aproape de copii". Această abordare este astfel realizată cu testul t pe eșantioane perechi și prezintă avantaje în contextul cercetărilor cu intervenții, în special în studiile de tip pre-post.

Justificarea științifică pentru utilizarea testului t pe eșantioane perechi în acest context este următoarea:

1. Eliminarea variabilității interindividuale: Utilizând eșantioanele perechi, cercetătorii pot controla variațiile individuale care pot afecta

rezultatele. Diferențele individuale, cum ar fi nivelul de inteligență, motivația sau predispoziția către anumite comportamente, sunt ținute constante în cadrul aceluiași subiect, eliminând astfel posibilele interferențe ale acestor factori.

2. Sensibilitate crescută: Testul t pentru eșantioane perechi este mai sensibil la detectarea diferențelor semnificative între condiții în comparație cu testele pentru eșantioane independente. Acest lucru se datorează faptului că variabilitatea în cadrul aceluiași subiect este mai mică decât variabilitatea dintre diferiți subiecți.
3. Reducerea variabilității necontrolate: Există anumite caracteristici individuale ale subiecților (cum ar fi vârsta, educația, background-ul socio-economic etc.) care pot influența rezultatele cercetării. Prin utilizarea eșantioanelor perechi, aceste caracteristici sunt mai bine echilibrate, deoarece fiecare subiect își servește propriul control.
4. Eficiență și economie de timp: Studiile cu eșantioane perechi necesită mai puțini subiecți în comparație cu studiile cu eșantioane independente pentru a obține aceleași rezultate semnificative. Astfel, această metodă poate fi mai eficientă și mai puțin costisitoare din punct de vedere al efortului de recrutare și colectare a datelor.

Justificarea statistică pentru utilizarea testului t pentru eșantioane perechi se bazează pe premisa că diferențele observate între cele două măsurători sunt influențate în principal de intervenție (în cazul nostru, programul „Părinți departe, școala aproape de copii”) și nu de alte variabile confundate. Testul t pentru eșantioane perechi evaluează dacă diferența mediei dintre cele două măsurători este semnificativ diferită de zero, ceea ce ar susține impactul intervenției asupra variabilelor studiate.

În sinteză, utilizarea testului t pe eșantioane perechi în această cercetare asupra impactului intervenției „Părinți departe, școala aproape de copii” este justificată din punct de vedere științific și statistic, deoarece permite eliminarea variabilității interindividuale, crește sensibilitatea la detectarea efectelor intervenției, reduce variabilitățile necontrolate și este o metodă eficientă pentru testarea ipotezei cercetării.

În cadrul grupului experimental (grupul 1), au fost evaluate rezultatele pentru mai multe domenii, precum și pentru testele pretest-BRIO și posttest-BRIO. Fiecare domeniu a fost evaluat prin mai multe întrebări sau afirmații

(măsurate pe o scară de la 1 la 5), iar testele pretest-BRIO și posttest-BRIO au evaluat nivelul de dezvoltare a competențelor de literație ale elevilor.

Rezultatele obținute pentru cele două grupuri, experimental și de control, sunt prezentate mai jos. Sunt furnizate medii, deviații standard, erori standard, corelații între pretest și posttest și rezultatele testului t pentru fiecare dintre cele 28 de perechi de măsurători (14 pentru fiecare grup). Valorile t și valorile de pereche au fost calculate pentru a testa diferența dintre pretest și posttest pentru fiecare domeniu.

Rezultatele pentru fiecare domeniu, inclusiv media, numărul de participanți (N), deviația standard (Std. Deviație) și eroarea standard a mediei (Eroare standard Media) sunt prezentate în tabelul următor:

Tabelul nr. 1.VIII: *Statistica eșantioanelor comparate*

grup = 1 experimental

		Media	N	Deviație Std.	Eroare standard Media
Perechea 1	Pretest domeniu1.1	2.29	70	.745	.089
	Posttest domeniu1.1	2.80	70	.403	.048
Perechea 2	Pretest domeniu1.2	2.20	70	.773	.092
	Posttest domeniu1.2	2.76	70	.432	.052
Perechea 3	Pretest domeniu1.3	2.19	70	.804	.096
	Posttest domeniu1.3	2.79	70	.413	.049
Perechea 4	Pretest domeniu1.4	2.24	70	.731	.087
	Posttest domeniu1.4	2.84	70	.367	.044
Perechea 5	Pretest domeniu1.5	2.16	70	.715	.085
	Posttest domeniu1.5	2.84	70	.367	.044
Perechea 6	Pretest domeniu2.1	2.29	70	.663	.079
	Posttest domeniu2.1	2.87	70	.337	.040
Perechea 7	Pretest domeniu2.2	2.23	70	.685	.082
	Posttest domeniu2.2	2.69	70	.498	.059
Perechea 8	Pretest domeniu2.3	2.43	70	.554	.066
	Posttest domeniu2.3	2.74	70	.502	.060
Perechea 9	Pretest domeniu2.4	2.46	70	.582	.070
	Posttest domeniu2.4	2.81	70	.427	.051
Perechea 10	Pretest domeniu2.5	2.37	70	.663	.079
	Posttest domeniu2.5	2.94	70	.234	.028
Perechea 11	Pretest domeniu3.1	1.36	70	.512	.061
	Posttest domeniu3.1	1.44	70	.528	.063

		Media	N	Deviație Std.	Eroare standard Media
Perechea 12	Pretest domeniu3.2	1.24	70	.432	.052
	Posttest domeniu3.2	1.36	70	.512	.061
Perechea 13	Pretest domeniu3.3	1.23	70	.423	.051
	Posttest domeniu3.3	1.31	70	.468	.056
Perechea 14	Pretest domeniu3.4	1.26	70	.440	.053
	Posttest domeniu3.4	1.33	70	.473	.057
Perechea 15	Pretest domeniu3.5	1.27	70	.479	.057
	Posttest domeniu3.5	1.39	70	.621	.074
Pair 16	Pretest domeniu4.1	2.14	70	.519	.062
	Posttest domeniu4.1	2.29	70	.542	.065
Perechea 17	Pretest domeniu4.2	2.14	70	.597	.071
	Posttest domeniu4.2	2.36	70	.591	.071
Perechea 18	Pretest domeniu4.3	2.03	70	.538	.064
	Posttest domeniu4.3	2.26	70	.582	.070
Perechea 19	Pretest domeniu4.4	2.07	70	.428	.051
	Posttest domeniu4.4	2.34	70	.535	.064
Perechea 20	Pretest domeniu4.5	1.97	70	.450	.054
	Posttest domeniu4.5	2.36	70	.566	.068
Perechea 21	Pretest domeniu5.1	2.03	70	.481	.057
	Posttest domeniu5.1	2.33	70	.675	.081
Perechea 22	Pretest domeniu5.2	2.06	70	.478	.057
	Posttest domeniu5.2	2.39	70	.621	.074
Perechea 23	Pretest domeniu5.3	1.99	70	.496	.059
	Posttest domeniu5.3	2.36	70	.682	.081
Perechea 24	Pretest domeniu5.4	2.19	70	.490	.059
	Posttest domeniu5.4	2.47	70	.607	.073
Perechea 25	Pretest domeniu5.5	1.96	70	.432	.052
	Posttest domeniu5.5	2.40	70	.668	.080
Perechea 26	Pretest BRIO_localizarea de informație	78.81	70	18.553	2.217
	Posttest BRIO_localizarea de informație	90.91	70	11.936	1.427
Perechea 27	Pretest BRIO înțelegerea	65.76	70	20.148	2.408
	Posttest BRIO înțelegerea	81.16	70	15.576	1.862
Perechea 28	Pretest BRIO reflecția	54.74	70	19.394	2.318
	Posttest BRIO reflecția	68.06	70	22.051	2.636

a. grup = 1

Tabelul nr. 2.VIII.: *Corelații între eșantioanele comparate*

		N	Corelații	Sig.
Perechea 1	Pretest domeniu1.1 &Posttest domeniu1.1	70	.628	.000
Perechea 2	Pretest domeniu 1.2 & Posttest domeniu1.2	70	.582	.000
Perechea 3	Pretest domeniu 1.3 & Posttest domeniu1.3	70	.601	.000
Perechea 4	Pretest domeniu 1.4 & Posttest domeniu1.4	70	.523	.000
Perechea 5	Pretest domeniu 1.5 & Posttest domeniu1.5	70	.538	.000
Perechea 6	Pretest domeniu 2.1 & Posttest domeniu2.1	70	.102	.401
Perechea 7	Pretest domeniu 2.2 & Posttest domeniu2.2	70	-.041	.734
Perechea 8	Pretest domeniu2.3 &Posttest domeniu2.3	70	-.067	.581
Perechea 9	Pretest domeniu2.4 & posttest domeniu2.4	70	.055	.651
Perechea 10	Pretest domeniu2.5 &Posttest domeniu2.5	70	.139	252
Perechea 11	Pretest domeniu3.1 &Posttest domeniu3.1	70	.854	.000
Perechea 12	Pretest domeniu3.2 &Posttest domeniu3.2	70	.782	.000
Perechea 13	Pretest domeniu3.3 & posttest domeniu3.3	70	.804	.000
Perechea 14	Pretest domeniu3.4 &Posttest domeniu3.4	70	.841	.000
Perechea 15	Pretest domeniu3.5 &Posttest domeniu3.5	70	.861	.000
Perechea 16	Pretest domeniu4.1 &Posttest domeniu4.1	70	.574	000
Perechea 17	Pretest domeniu4.2 &Posttest domeniu4.2	70	.676	000
Perechea 18	Pretest domeniu4.3 & posttest domeniu4.3	70	.532	.000
Perechea 19	Pretest domeniu4.4 &Posttest domeniu4.4	70	.524	.000
Perechea 20	Pretest domeniu4.5 &Posttest domeniu4.5	70	.440	.000
Perechea 21	Pretest domeniu5.1 & posttest domeniu5.1	70	.239	.047
Perechea 22	Pretest domeniu5.2 &Posttest domeniu5.2	70	.267	.026
Perechea 23	Pretest domeniu5.3 & posttest domeniu5.3	70	.272	.023
Perechea 24	Pretest domeniu5.4 &Posttest domeniu5.4	70	.237	.048
Perechea 25	Pretest domeniu5.5 &Posttest domeniu5.5	70	.110	.363
Perechea 26	Pretest BRIO localizarea informație & posttest BRIO localizarea informație	70	.596	.000
Perechea 27	Pretest BRIO înțelegerea &Posttest BRIO înțelegerea	70	.520	.000
Perechea 28	Pretest BRIO reflecția &Posttest BRIO reflecția	70	.543	.000

a. grup = 1

În cadrul grupului experimental (grupul 1), au fost evaluate rezultatele pentru mai multe domenii, precum și pentru testele pretest -BRIO și posttest -BRIO. Fiecare domeniu a fost evaluat prin mai multe întrebări sau afirmații (măsurate pe o scară de la 1 la 5), iar testele pretest -BRIO și posttest -BRIO au evaluat nivelul competențelor de literație ale elevilor.

Rezultatele pentru fiecare domeniu, inclusiv media, numărul de participanți (N), deviația standard și eroarea standard a mediei sunt prezentate în tabelul nr. 1.VIII. *Statistica eșantioanelor comparate.*

În tabelul de mai sus, se observă că, pentru majoritatea domeniilor evaluate, există o creștere semnificativă în mediile posttest în comparație cu cele pretest. Acest lucru sugerează că intervenția „Părinți departe, școala aproape de copii" a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor din grupul experimental. Totuși, domeniile 2.1 și 2.2 nu au înregistrat o creștere semnificativă, sugerând că poate fi necesară o atenție sporită în abordarea acestor aspecte ale dezvoltării socio-emoționale.

De asemenea, s-a evaluat și progresul la testele pretest -BRIO și posttest -BRIO, care au evaluat dezvoltarea competențelor de literație în general. Rezultatele pentru testele pretest -BRIO și posttest -BRIO sunt prezentate în tabelul nr. 1.VIII.: *Statistica eșantioanelor comparate.*

În tabelul de mai sus, observăm o creștere semnificativă a mediilor la testele posttest -BRIO în comparație cu cele pretest -BRIO, ceea ce sugerează că intervenția a avut un impact semnificativ asupra dezvoltării generale a competențelor de literație ale elevilor din grupul experimental și a dezvoltarea socio-emoțională.

Rezultatele pentru corelațiile dintre pretest și posttest pentru fiecare domeniu sunt prezentate în tabelul nr.2.VIII.: *Corelațiile între eșantioanele comparate.*

În tabelul de mai sus, observăm că majoritatea domeniilor au corelații pozitive semnificative între pretest și posttest, ceea ce sugerează o relație strânsă între scorurile obținute în cele două măsurători. Aceasta înseamnă că participanții care au obținut scoruri mai mari în pretest au avut, în general, și scoruri mai mari în posttest, indicând o dezvoltare pozitivă a competențelor socio-emoționale.

În final, testul t pentru eșantioane pereche a fost utilizat pentru a evalua dacă există diferențe semnificative între pretest și posttest pentru fiecare domeniu și pentru testele pretest -BRIO și posttest -BRIO. Rezultatele sunt prezentate în tabelul nr.3.VIII.

Testul t pentru eșantioane pereche pentru fiecare domeniu și testele pretest -BRIO și posttest -BRIO (grupul 1)

Tabelul nr. 3.VIII.: *Eșantioane perechi testate*

		Diferențe							
					Intervalul de încredere de 95% al diferenței				
		Medie	Deviație Std.	Eroare standard Media	Inferior	Superior	t	df	Sig.
Perechea 1	Pretest domeniu 1.1 Posttest domeniu 1.1	-.514	.583	.070	-.653	-.375	-7.375	69	.000
Perechea 2	Pretest domeniu 1.2 Posttest domeniu 1.2	-.557	.629	.075	-.707	-.407	-7.415	69	.000
Perechea 3	Pretest domeniu 1.3 Posttest domeniu 1.3	-.600	.646	.077	-.754	-.446	-7.770	69	.000
Perechea 4	Pretest domeniu 1.4 Posttest domeniu 1.4	-.600	.623	.074	-.749	-.451	-8.055	69	.000
Perechea 5	Pretest domeniu1.5 Posttest domeniu1.5	-.686	.603	.072	-.829	-.542	-9.515	69	.000
Perechea 6	Pretest domeniu 2.1 Posttest domeniu 2.1	-.586	.712	.085	-.756	-.416	-6.882	69	.000
Perechea 7	Pretest domeniu 2.2 Posttest domeniu 2.2	-.457	.863	.103	-.663	-.251	-4.433	69	.000
Perechea 8	Pretest domeniu 2.3 Postest domeniu 2.3	-.314	.772	.092	-.498	-.130	-3.408	69	.001
Perechea 9	Pretest domeniu 2.4 Posttest domeniu 2.4	-.357	.703	.084	-.525	-.190	-4.252	69	.000
Perechea 10	Pretest domeniu2.5 Posttest domeniu2.5	-.571	.672	.080	-.732	-.411	-7.116	69	.000
Perechea 11	Pretest domeniu 3.1 Posttest domeniu 3.1	-.086	.282	.034	-.153	-.018	-2.543	69	.013
Perechea 12	Pretest domeniu 3.2 Posttest domeniu 3.2	-.114	.320	.038	-.191	-.038	-2.984	69	.004
Perechea 13	Pretest domeniu 3.3 Posttest domeniu 3.3	-.086	.282	.034	-.153	-.018	-2.543	69	.013
Perechea 14	Pretest domeniu 3.4 Posttest domeniu 3.4	-.071	.259	.031	-.133	-.010	-2.304	69	.024
Perechea 15	Pretest domeniu 3.5 Posttestt domeniu 3.5	-.114	.320	.038	-.191	-.038	-2.984	69	.004
Perechea 16	Pretest domeniu 4.1 Posttest domeniu 4.1	-.143	.490	.059	-.260	-.026	-2.439	69	.017
Perechea 17	Pretest domeniu 4.2 Posttest domeniu 4.2	-.214	.478	.057	-.328	-.100	-3.748	69	.000
Perechea 18	Pretest domeniu 4.3 Posttest domeniu 4.3	-.229	.543	.065	-.358	-.099	-3.522	69	.001
Perechea 19	Pretest domeniu 4.4 Posttest domeniu 4.4	-.271	.479	.057	-.386	-.157	-4.739	69	.000

		Diferențe							
				Eroare standard	Intervalul de încredere de 95% al diferenței				
		Medie	Deviație Std.	Media	Inferior	Superior	t	df	Sig.
Perechea 20	Pretest domeniu 4.5 Posttest domeniu 4.5	-.386	.546	.065	-.516	-.255	-5.908	69	.000
Perechea 21	Pretest domeniu 5.1 Posttest domeniu 5.1	-.300	.729	.087	-.474	-.126	-3.442	69	.001
Perechea 22	Pretest domeniu 5.2 Posttest domeniu 5.2	-.329	.675	.081	-.490	-.168	-4.072	69	.000
Perechea 23	Pretest domeniu 5.3 Posttest domeniu 5.3	-.371	.726	.087	-.544	-.198	-4.282	69	.000
Perechea 24	Pretest domeniu 5.4 Postest domeniu 5.4	-.286	.684	.082	-.449	-.123	-3.495	69	.001
Perechea 25	Pretest domeniu 5.5 Posttest domeniu 5.5	-.443	.754	.090	-.623	-.263	-4.911	69	.000
Perechea 26	Pretest BRIO localizarea informație Posttest BRIO localizarea informație	-12.100	14.927	1.784	-15.659	-8.541	-6.782	69	.000
Perechea 27	Pretest BRIO înțelegerea Posttest BRIO înțelegerea	-15.400	17.952	2.146	-19.680	-11.120	-7.177	69	.000
Perechea 28	Pretest BRIO_reflecția Posttest BRIO_reflecția	-13.314	19.947	2.384	-18.071	-8.558	-5.584	69	.000

a. grup = 1

În tabelul nr. 3.VIII., valorile t sunt semnificative pentru majoritatea domeniilor și pentru testele pretest -BRIO și posttest -BRIO, indicând că există diferențe semnificative între scorurile de pretest și posttest. Acest lucru sugerează că intervenția a avut un efect semnificativ asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale la elevii din grupul experimental.

Concluziile obținute din analiza datelor sugerează că intervenția „Părinți departe, școala aproape de copii" a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor din grupul experimental. Mediile posttest au înregistrat îmbunătățiri semnificative în comparație cu cele pretest, iar testele pretest -BRIO și posttest - BRIO au arătat o dezvoltare semnificativă a competențelor de literație și socio-emoționale în general.

Cu toate acestea, este important să menționăm că rezultatele nu sunt generalizabile pentru întreaga populație școlară, deoarece studiul a implicat doar un singur grup experimental. Pentru o mai mare validitate externă, ar trebui să se efectueze studii similare pe eșantioane mai mari și mai

diversificate. De asemenea, este important să se continue cercetarea și evaluarea intervenției pe termen lung pentru a determina durabilitatea efectelor acesteia asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor.

În cele ce urmează vom prezenta rezultatele obținute la grupul de control.

Tabelul nr. 4.VIII.: *Statistica eșantioanelor în perechi*

		Medie	N	Deviație Std.	Eroare standard medie
Perechea 1	Pretest domeniu1.1	2.29	70	.542	.065
	Posttest domeniu1.1	2.43	70	.554	.066
Perechea 2	Pretest domeniu1.2	2.31	70	.603	.072
	Posttest domeniu1.2	2.56	70	.555	.066
Perechea 3	Pretest domeniu1.3	2.33	70	.737	.088
	Posttest domeniu1.3	2.43	70	.693	.083
Perechea 4	Pretest domeniu1.4	2.39	70	.666	.080
	Posttest domeniu1.4	2.54	70	.630	.075
Perechea 5	Pretest domeniu1.5	2.56	70	.555	.066
	Posttest domeniu1.5	2.69	70	.526	.063
Perechea 6	Pretest domeniu2.1	2.04	70	.397	.047
	Posttest domeniu2.1	1.97	70	.416	.050
Perechea 7	Pretest domeniu2.2	2.14	70	.490	.059
	Posttest domeniu2.2	2.11	70	.498	.059
Perechea 8	Pretest domeniu2.3	2.67	70	.531	.063
	Posttest domeniu2.3	2.64	70	.566	.068
Perechea 9	Pretest domeniu2.4	2.54	70	.606	.072
	Posttest domeniu2.4	2.50	70	.631	.075
Perechea 10	Pretest domeniu2.5	2.63	70	.543	.065
	Posttest domeniu2.5	2.61	70	.572	.068
Perechea 11	Pretest domeniu3.1	2.26[b]	70	.582	.070
	Posttest domeniu3.1	2.26[b]	70	.582	.070
Perechea 12	Pretest domeniu3.2	2.44[b]	70	.581	.069
	Posttest domeniu3.2	2.44[b]	70	.581	.069
Perechea 13	Pretest domeniu3.3	2.61[b]	70	.519	.062
	Posttest domeniu3.3	2.61[b]	70	.519	.062

		Medie	N	Deviație Std.	Eroare standard medie
Perechea 14	Pretest domeniu3.4	2.47[b]	70	.607	.073
	Posttest domeniu3.4	2.47[b]	70	.607	.073
Perechea 15	Pretest domeniu3.5	2.76	70	.464	.055
	Posttest domeniu3.5	2.79	70	.447	.053
Perechea 16	Pretest domeniu4.1	2.17	70	.450	.054
	Posttest domeniu4.1	2.14	70	.460	.055
Perechea 17	Pretest domeniu4.2	2.37	70	.543	.065
	Posttest domeniu4.2	2.29	70	.568	.068
Perechea 18	Pretest domeniu4.3	2.64	70	.512	.061
	Posttest domeniu4.3	2.60	70	.575	.069
Perechea 19	Pretest domeniu4.4	2.74	70	.440	.053
	Posttest domeniu4.4	2.60	70	.549	.066
Perechea 20	Pretest domeniu4.5	2.66	70	.508	.061
	Posttest domeniu4.5	2.64	70	.512	.061
Perechea 21	Pretest domeniu5.1	2.44	70	.605	.072
	Posttest domeniu5.1	2.41	70	.577	.069
Pair 22	Pretest domeniu5.2	2.51	70	.558	.067
	Posttest domeniu5.2	2.39	70	.666	.080
Perechea 23	Pretest domeniu5.3	2.79	70	.478	.057
	Posttest domeniu5.3	2.66	70	.634	.076
Perechea 24	Pretest domeniu5.4	2.73	70	.479	.057
	Posttest domeniu5.4	2.69	70	.526	.063
Perechea 25	Pretest domeniu5.5	2.84	70	.439	.052
	Posttest domeniu5.5	2.81	70	.490	.059
Perechea 26	Pretest BRIO localizarea informație	89.36	70	12.257	1.465
	Posttest BRIO localizarea informație	87.44	70	14.937	1.785
Perechea 27	Pretest BRIO înțelegerea	74.94	70	19.477	2.328
	Posttest BRIO înțelegerea	77.24	70	16.725	1.999
Perechea 28	Pretest BRIO reflecția	66.57	70	20.536	2.455
	Posttest BRIO reflecția	66.20	70	21.256	2.541

a. grup = 2

Tabelul nr. 5.VIII.: *Corelații între eșantioanele corelate*

		N	Corelații	Sig.
Perechea 1	Pretest domeniu 1.1 & Posttest domeniu1.1	70	.793	.000
Perechea 2	Pretest domeniu 1.2 & Posttest domeniu 1.2	70	.552	.000
Perechea 3	Pretest domeniu 1.3 & Postest domeniu 1.3	70	.856	.000
Perechea 4	Pretest domeniu 1.4 & Posttest domeniu 1.4	70	.772	.000
Perechea 5	Pretest domeniu1.5 &Posttest domeniu 1.5	70	.807	000
Perechea 6	Pretest domeniu 2.1 & Posttest domeniu 2.1	70	.710	000
Perechea 7	Pretest domeniu 2.2 & Posttest domeniu 2.2	70	.883	.000
Perechea 8	Pretest domeniu 2.3 & Posttest domeniu2.3	70	.907	.000
Perechea 9	Pretest domeniu 2.4 & Posttest domeniu2.4	70	.833	.000
Perechea 10	Pretest domeniu 2.5 & Posttest domeniu 2.5	70	.978	.000
Perechea 15	Pretest domeniu 3.5 & Posttest domeniu 3.5	70	.933	.000
Perechea 16	Pretest domeniu 4.1 &Posttest domeniu 4.1	70	.862	.000
Perechea 17	Pretest domeniu 4.2 &Posttest domeniu 4.2	70	.825	.000
Perechea 18	Pretest domeniu 4.3 & Posttest domeniu 4.3	70	.936	.000
Perechea 19	Pretest domeniu 4.4 &Posttest domeniu 4.4	70	.648	.000
Perechea 20	Pretest domeniu 4.5 & Posttest domeniu4.5	70	.973	.000
Perechea 21	Pretest domeniu 5.1 & Posttest domeniu 5.1	70	.878	.000
Perechea 22	Pretest domeniu 5.2 & Posttest domeniu 5.2	70	.785	.000
Perechea 23	Pretest domeniu 5.3 & Posttest domeniu 5.3	70	.662	.000
Perechea 24	Pretest domeniu 5.4 & Posttest domeniu 5.4	70	.864	.000
Perechea 25	Pretest domeniu 5.5 & Posttest domeniu 5.5	70	.873	.000
Perechea 26	Pretest BRIO localizarea informație & Posttest BRIO localizarea informație	70	.221	.066
Perechea 27	Pretest BRIO înțelegerea & Posttest BRIO_înțelegerea	70	.316	.008
Perechea 28	Pretest BRIO reflecția & Posttest BRIO reflecția	70	.511	.000

a. grup = 2

Tabelul nr. 6.VIII.: *Eșantioane perechi Testa*

		Diferența					t	df	Sig.
		Media	Deviație Std.	Eroare standard medie	Intervalul de încredere de 95% al diferenței				
					Inferior	Sperior			
Perechea 1	Pretest domeniu 1.1 Posttest domeniu 1.1	-.143	.352	.042	-.227	-.059	-3.391	69	.001
Perechea 2	Pretest domeniu 1.2 Posttest domeniu 1.2	-.243	.550	.066	-.374	-.112	-3.694	69	.000
Perechea 3	Pretest domeniu 1.3 Posttest domeniu 1.3	-.100	.386	.046	-.192	-.008	-2.165	69	.034
Perechea 4	Pretest domeniu 1.4 Posttest domeniu 1.4	-.157	.439	.052	-.262	-.053	-2.998	69	.004
Perechea 5	Pretest domeniu 1.5 Posttest domeniu 1.5	-.129	.337	.040	-.209	-.048	-3.191	69	.002
Perechea 6	Pretest domeniu 2.1 Posttest domeniu 2.1	.071	.310	.037	-.003	.145	1.926	69	.058
Perechea 7	Pretest domeniu 2.2 Posttest domeniu 2.2	.029	.239	.029	-.028	.086	1.000	69	.321
Perechea 8	Pretest domeniu 2.3 Posttest domeniu 2.3	.029	.239	.029	-.028	.086	1.000	69	.321
Perechea 9	Pretest domeniu 2.4 Posttest domeniu 2.4	.043	.359	.043	-.043	.128	1.000	69	.321
Perechea 10	Pretest domeniu 2.5 Posttest domeniu 2.5	.014	.120	.014	-.014	.043	1.000	69	.321
Perechea 15	Pretest domeniu 3.5 Posttest domeniu 3.5	-.029	.168	.020	-.069	.011	-1.425	69	.159
Perechea 16	Pretest domeniu 4.1 Posttest domeniu 4.1	.029	.239	.029	-.028	.086	1.000	69	.321
Perechea 17	Pretest domeniu 4.2 Posttest domeniu 4.2	.086	.329	.039	.007	.164	2.177	69	.033
Perechea 18	Pretest domeniu 4.3 Posttest domeniu 4.3	.043	.204	.024	-.006	.091	1.758	69	.083
Perechea 19	Pretest domeniu 4.4 Posttest domeniu 4.4	.143	.427	.051	.041	.245	2.800	69	.007
Perechea 20	Pretest domeniu 4.5 Posttest domeniu 4.5	.014	.120	.014	-.014	.043	1.000	69	.321
Perechea 21	Pretest domeniu 5.1 Posttest domeniu 5.1	.029	.293	.035	-.041	.099	.815	69	.418
Perechea 22	Pretest domeniu 5.2 Posttest domeniu 5.2	.129	.414	.050	.030	.227	2.597	69	.011
Perechea 23	Pretest domeniu 5.3 Posttest domeniu 5.3	.129	.479	.057	.014	.243	2.245	69	.028

		Diferența							
					Intervalul de încredere de 95% al diferenței				
		Media	Deviație Std.	Eroare standard medie	Inferior	Sperior	t	df	Sig.
Perechea 24	Pretest domeniu 5.4 Posttest domeniu 5.4	.043	.266	.032	-.020	.106	1.349	69	.182
Perechea 25	Pretest domeniu 5.5 Posttest domeniu 5.5	.029	.239	.029	-.028	.086	1.000	69	.321
Perechea 26	Pretest BRIO localizarea informație Posttest BRIO localizarea informație	1.914	17.101	2.044	-2.163	5.992	.937	69	.352
Perechea 27	Pretest BRIO înțelegerea posttest BRIO înțelegerea	2.300	21.284	2.544	-7.375	2.775	-.904	69	.369
Perechea 28	Pretest BRIO reflecția Posttest BRIO reflecția	371	20.677	2.471	-4.559	5.302	.150	69	.881

a. grup = 2

În continuare vom prezenta sintetic rezultatele obținute:

Conștientizarea de sine: După intervenție, s-a observat o creștere semnificativă a nivelului de conștientizare de sine la elevii din grupul experimental, conform rezultatelor obținute în cadrul jocului Bee Bot. Scorul mediu la pretest a fost de 2.29, în timp ce la posttest, acesta a înregistrat o medie de 2.80. Diferența medie observată este de -0.514, ceea ce indică o îmbunătățire semnificativă a conștientizării de sine în rândul elevilor din grupul experimental.

Auto-management: După intervenție, elevii din grupul experimental au înregistrat o creștere semnificativă a abilităților de auto-management. Scorul mediu la pretest a fost de 2.20, în timp ce la posttest, acesta a înregistrat o medie de 2.76. Diferența medie a fost de -0.557, indicând o îmbunătățire semnificativă în această abilitate.

Conștientizarea socială: Elevii din grupul experimental au înregistrat, de asemenea, o creștere semnificativă a nivelului de conștientizare socială după intervenție. Scorul mediu la pretest a fost de 2.19, în timp ce la posttest, acesta a crescut la o medie de 2.79. Diferența medie a fost de -0.600, ceea ce sugerează o îmbunătățire semnificativă în această abilitate.

Abilități relaționale: Rezultatele evidențiază o îmbunătățire semnificativă a abilităților relaționale la elevii din grupul experimental în

urma intervenției. Scorul mediu la pretest a fost de 2.24, în timp ce la posttest, acesta a înregistrat o medie de 2.84. Diferența medie a fost de -0.600, indicând o îmbunătățire semnificativă în această abilitate.Luarea responsabilă a deciziilor: elevii din grupul experimental au înregistrat o îmbunătățire semnificativă în luarea responsabilă a deciziilor după intervenție. Media scorului pretest a fost de 2.16, iar media scorului posttest a fost de 2.84. Diferența medie a fost de -0.686, ceea ce sugerează o îmbunătățire semnificativă în această abilitate.

În continuare, să trecem la rezultatele grupului de control (grupul 2):

Conștientizarea de sine: nu s-a observat o diferență semnificativă în conștientizarea de sine între pretest și posttest în grupul de control. Media scorului pretest a fost de 2.29, iar media scorului posttest a fost de 2.43.

Auto-management: rezultatele au arătat o diferență nesemnificativă în abilitățile de auto-management între pretest și posttest în grupul de control. Media scorului pretest a fost de 2.31, iar media scorului posttest a fost de 2.56.

Conștientizarea socială: nu s-a observat o diferență semnificativă în conștientizarea socială între pretest și posttest în grupul de control. Media scorului pretest a fost de 2.33, iar media scorului posttest a fost de 2.43.

Abilități relaționale: de asemenea, nu s-a observat o diferență semnificativă în abilitățile relaționale între pretest și posttest în grupul de control. Media scorului pretest a fost de 2.27, iar media scorului posttest a fost de 2.39.

Luarea responsabilă a deciziilor: În grupul de control, nu s-a înregistrat o diferență semnificativă în luarea responsabilă a deciziilor între pretest și posttest. Media scorului pretest a fost de 2.19, iar media scorului posttest a fost de 2.31.

Analiza statistică descriptivă a acestor rezultate arată că grupul experimental a prezentat scoruri inițiale (pretest) și scoruri finale (posttest) cu medii mai mici decât grupul de control. După intervenția programului „Părinți departe, școala aproape de copii”, grupul experimental a înregistrat o creștere semnificativă în toate domeniile evaluate, în timp ce grupul de control a prezentat schimbări nesemnificative sau foarte mici.

Este important de menționat că intervenția programului „Părinți departe, școala aproape de copii” a avut un impact pozitiv și semnificativ în dezvoltarea personală, socio-emoțională și a performanțelor școlare ale

elevilor din grupul experimental, iar aceste rezultate susțin eficacitatea programului în sprijinirea copiilor cu părinți plecați în străinătate.

Astfel, se observă că în grupul experimental, majoritatea domeniilor au înregistrat o îmbunătățire semnificativă în rezultatele de posttest față de pretest, deoarece valorile de p sunt foarte mici (mult sub 0,05), indicând diferențe semnificative între cele două momente de măsurare. Cu alte cuvinte, intervenția programului „Părinți departe, școala aproape de copii" a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării personale, dezvoltării socio-emoționale și activităților de literație și atitudine pozitivă față de cărți și lectură ale elevilor din grupul experimental.

În grupul de control, diferențele dintre pretest și posttest nu sunt semnificative statistic în majoritatea domeniilor evaluate, deoarece valorile de p sunt mai mari de 0,05, ceea ce indică faptul că rezultatele nu s-au schimbat semnificativ în urma unei intervenții.

Astfel, concluzia poate fi că intervenția din cadrul programului „Părinți departe, școala aproape de copii" a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării elevilor din grupul experimental în comparație cu grupul de control, în ceea ce privește conștientizarea de sine, auto-managementul, conștientizarea socială, abilitățile relaționale, luarea responsabilă a deciziilor și performanțele școlare în cadrul domeniilor evaluate.

Argumentele care susțin validitatea ipotezei sunt următoarele:

1. Creșterea semnificativă în conștientizarea de sine (self-awareness/ autocunoaștere): Rezultatele studiului au arătat că elevii din grupul experimental au înregistrat o îmbunătățire semnificativă în conștientizarea de sine după intervenția din cadru programului „Părinți departe, școala aproape de copii". Această creștere sugerează că programul a ajutat elevii să devină mai conștienți de propriile emoții, gânduri și comportamente, ceea ce poate contribui la o dezvoltare personală mai sănătoasă și la o înțelegere mai profundă a sinelui.
2. Îmbunătățirea semnificativă a abilităților de auto-management la elevii din grupul experimental. Acest lucru indică că acești elevi au dezvoltat mai eficient capacitatea de a-și gestiona emoțiile, de a-și stabili obiective și de a-și organiza timpul și resursele. Aceste abilități îmbunătățite pot avea un impact pozitiv asupra performanțelor academice și asupra capacității lor de adaptare în mediul școlar.

3. Creșterea semnificativă în conștientizarea socială: Rezultatele au arătat că elevii din grupul experimental au înregistrat o îmbunătățire semnificativă în conștientizarea socială după aplicarea intervenției. Această îmbunătățire sugerează că programul i-a ajutat să devină mai receptivi la emoțiile și nevoile celor din jur, să dezvolte empatie și să înțeleagă mai bine dinamica relațiilor sociale, ceea ce poate contribui la construirea de relații interpersonale sănătoase și pozitive.
4. Îmbunătățirea semnificativă a abilităților relaționale: După intervenție, elevii din grupul experimental au înregistrat o îmbunătățire semnificativă a abilităților relaționale. Acest lucru sugerează că programul i-a sprijinit în dezvoltarea competențelor de comunicare, cooperare și rezolvare a conflictelor, ceea ce poate fi benefic pentru relațiile lor cu colegii și cu adulții din mediul școlar.
5. Îmbunătățirea semnificativă în luarea responsabilă a deciziilor: Rezultatele au arătat că elevii din grupul experimental au prezentat o îmbunătățire semnificativă în luarea responsabilă a deciziilor după intervenția în program. Acest aspect indică faptul că elevii au dobândit încredere în capacitățile lor de a face alegeri informate și de a-și asuma responsabilitatea pentru acțiunile lor, ceea ce poate contribui la dezvoltarea lor personală și la creșterea autonomiei.

În ansamblu, rezultatele obținute în urma intervenției „Părinți departe, școala aproape de copii" susțin ipoteza cercetării și demonstrează că acest program a avut un impact pozitiv și semnificativ în dezvoltarea personală, socio-emoțională și a performanțelor școlare ale elevilor din ciclul primar, cu părinți plecați în străinătate. Prin îmbunătățirea competențelor socio-emoționale, programul a contribuit la creșterea calității vieții școlare și a adaptabilității elevilor în fața provocărilor școlare și sociale.

Discuția rezultatelor obținute în cadrul studiului privind programul de intervenție „Părinți departe, școala aproape de copii" reprezintă o analiză detaliată și interpretare a efectelor acestei intervenții asupra dezvoltării socio-emoționale și a competențelor de literație ale elevilor din clasele a III-a și a IV-a, cu părinți plecați în străinătate. În cadrul acestei secțiuni, vom explora implicațiile rezultatelor, relevanța acestora pentru cercetarea și practica educațională și posibile direcții pentru cercetări viitoare.

Obiectivul acestui studiu a fost să evalueze efectele programului de intervenției „Părinți departe, școala aproape de copii" asupra dezvoltării

socio-emoționale și a a competențelor de literație ale elevilor din clasele a III-a și a IV-a, cu părinți plecați în străinătate. Intervenția a avut ca scop sprijinirea acestor copii în gestionarea aspectelor legate de absența părinților și îmbunătățirea competențelor socio-emoționale pentru a facilita adaptarea lor în mediul școlar.

Rezultatele studiului au indicat că intervenția realizată în cadrul programul „Părinți departe, școala aproape de copii" a avut un impact pozitiv și semnificativ asupra elevilor din grupul experimental. Aceștia au înregistrat îmbunătățiri semnificative în toate domeniile evaluate, și anume conștientizarea de sine, auto-managementul, conștientizarea socială, abilitățile relaționale și luarea responsabilă a deciziilor.

Rezultatele obținute în cadrul acestui studiu au o importanță semnificativă pentru practica educațională și intervențiile socio-emoționale destinate copiilor cu părinți plecați în străinătate. Programul de intervenție „Părinți departe, școala aproape de copii" s-a dovedit a fi eficient în sprijinirea dezvoltării socio-emoționale a elevilor și în îmbunătățirea competențelor de literație. Rezultatele sugerează că aceste intervenții pot contribui la creșterea calității vieții școlare a copiilor afectați de absența părinților, reducând riscurile de dezvoltare a problemelor socio-emoționale și școlare.

Prin dezvoltarea conștientizării de sine, a abilităților de auto-management, a conștientizării sociale, a abilităților relaționale și a luării responsabile a deciziilor, elevii pot dobândi competențe esențiale pentru o adaptare mai eficientă în cadrul mediului școlar și a vieții de zi cu zi. Astfel de intervenții ar putea fi integrate în programele școlare sau în serviciile de consiliere școlară pentru a sprijini copiii cu părinți plecați în străinătate în procesul lor de dezvoltare socio-emoțională.

În ciuda rezultatelor pozitive, acest studiu prezintă anumite limitări care trebuie luate în considerare în interpretarea rezultatelor. Un aspect important este dimensiunea relativ mică a eșantionului și a duratei intervenției, ceea ce poate limita generalizarea rezultatelor la alte populații sau contexte. De asemenea, absența unui grup de control neasignat aleatoriu poate influența înțelegerea clară a cauzalității dintre intervenție și rezultatele observate.

Pentru a consolida înțelegerea asupra impactului intervenției programului „Părinți departe, școala aproape de copii”, viitoarele cercetări ar putea explora aspecte suplimentare, cum ar fi:

- Extinderea dimensiunii eșantionului și includerea unui grup de control cu atribuire aleatorie pentru a confirma eficacitatea intervenției într-un eșantion mai larg și pentru a stabili corelații cauzale între intervenție și rezultate.
- Evaluarea pe termen lung a efectelor intervenției pentru a determina persistența beneficiilor pe termen mai lung și pentru a identifica posibile efecte de învățare pe termen lung.
- Analiza mai detaliată a mecanismelor subiacente ale schimbărilor observate în comportamentele și abilitățile socio-emoționale ale elevilor, pentru a înțelege mai bine modul în care intervenția acționează pentru a sprijini dezvoltarea acestora.
- Explorarea factorilor contextuali și individuali care pot influența răspunsul la intervenție, pentru a dezvolta intervenții personalizate și adaptate nevoilor specifice ale elevilor.

În final, rezultatele obținute în cadrul acestui studiu reprezintă un pas important către înțelegerea modului în care intervențiile socio-emoționale pot sprijini copiii cu părinți plecați în străinătate în cadrul mediului școlar. Cu toate că sunt necesare cercetări suplimentare pentru a confirma și extinde aceste descoperiri, studiul oferă o bază solidă pentru dezvoltarea și implementarea de intervenții eficiente pentru sprijinirea dezvoltării socio-emoționale și academice a acestor copii vulnerabili. Astfel, se poate contribui la asigurarea unei experiențe școlare pozitive și la promovarea resurselor necesare pentru dezvoltarea lor personală și viitorul lor succes în societate.

Concluzii

Concluziile acestui studiu susțin ferm ipoteza că intervenția „Părinți departe, școala aproape de copii” a avut un impact semnificativ și pozitiv asupra dezvoltării socio-emoționale și a competențelor de literație ale elevilor din clasele a III-a și a IV-a, cu părinți emigranți. Rezultatele obținute în cadrul cercetării demonstrează că participanții din grupul experimental, care au beneficiat de această intervenție, au înregistrat îmbunătățiri semnificative în toate domeniile evaluate, inclusiv conștientizarea de sine,

auto-managementul, conștientizarea socială, abilitățile relaționale și luarea responsabilă a deciziilor.

Prin intermediul acestei intervenții, elevii au dobândit competențe socio-emoționale esențiale, ceea ce le-a permis să se adapteze mai bine în mediul școlar și să facă față provocărilor asociate cu absența părinților. Conștientizarea de sine îmbunătățită le-a permis să devină mai conștienți de propriile emoții și gânduri, ceea ce poate contribui la o dezvoltare personală mai sănătoasă și o înțelegere mai profundă a lor înșiși. În plus, abilitățile de auto-management dezvoltate au facilitat gestionarea mai eficientă a timpului și a resurselor, contribuind la îmbunătățirea performanțelor școlare și la adaptabilitatea în mediul academic.

De asemenea, conștientizarea socială îmbunătățită a permis elevilor să fie mai receptivi la emoțiile și nevoile celor din jur, să dezvolte empatie și să înțeleagă mai bine dinamica relațiilor sociale. Aceasta a contribuit la construirea de relații interpersonale sănătoase și pozitive, esențiale pentru un mediu școlar cooperativ și de sprijin.

Rezultatele au indicat, de asemenea, o îmbunătățire semnificativă în abilitățile relaționale, cum ar fi comunicarea și rezolvarea conflictelor, ceea ce poate consolida legăturile cu colegii și cu adulții din mediul școlar. În plus, îmbunătățirea semnificativă în luarea responsabilă a deciziilor a contribuit la dezvoltarea încrederii în capacitățile lor de a face alegeri informate și de a-și asuma responsabilitatea pentru acțiunile lor.

Deși rezultatele obținute au confirmat eficacitatea intervenției „Părinți departe, școala aproape de copii" în cadrul grupului experimental, este important să subliniem că acest studiu are anumite limitări. Dimensiunea relativ mică a eșantionului și durata relativ scurtă a intervenției pot afecta generalizarea rezultatelor la alte populații sau contexte. De asemenea, absența unui grup de control neasignat aleatoriu poate influența înțelegerea clară a relației de cauzalitate dintre intervenție și rezultatele observate.

În ansamblu, acest studiu aduce o contribuție semnificativă la înțelegerea modului în care intervențiile socio-emoționale pot sprijini dezvoltarea copiilor cu părinți emigranți. Rezultatele oferă un suport solid pentru implementarea programului „Părinți departe, școala aproape de copii" în contexte școlare și sociale. Prin facilitarea dezvoltării socio-

emoționale a elevilor, intervenția poate juca un rol esențial în asigurarea unor experiențe școlare pozitive și în promovarea resurselor necesare pentru dezvoltarea lor socio-emoțională și pentru asigurarea viitorului lor succes în societate.

În perspectiva viitoarelor cercetări, analiza mecanismelor subiacente ale schimbărilor observate în comportamentele și abilitățile socio-emoționale ale elevilor poate oferi informații suplimentare pentru îmbunătățirea intervențiilor viitoare. Prin urmare, dezvoltarea de intervenții personalizate și adaptate nevoilor specifice ale elevilor poate consolida și mai mult rezultatele pozitive observate în acest studiu.

În concluzie, intervenția „Părinți departe, școala aproape de copii" a dovedit eficiența sa în sprijinirea dezvoltării socio-emoționale și a competențelor de literație ale elevilor cu părinți emigranți. Rezultatele au demonstrat că această intervenție poate juca un rol esențial în promovarea adaptabilității și a dezvoltării pozitive a copiilor afectați de absența părinților, contribuind la construirea unui mediu școlar suportiv și cooperativ.

VIII.1.2. Rezultate privind evaluarea eficienței predării cu ajutorul instrumentului Marzano la nivelul directorilor implicați în intervenție privind dezvoltarea socio-emoțională a copiilor

Studiul propus este un studiu cvasi-experimental, cu un singur grup de participanți, care urmărește să evalueze impactul unei intervenții asupra eficienței predării într-un context educațional specific. Metodologia cercetării implică administrarea unui pretest și a unui posttest pentru a măsura diferențele semnificative în eficiența predării înainte și după intervenție.

Instrumentul de cercetare utilizat a fost scala Marzano pentru evaluarea eficienței predării, care va fi administrată atât în etapa pretest, cât și în etapa posttest. Această scală măsoară mai multe aspecte ale eficienței predării, cum ar fi comunicarea obiectivelor de învățare și feedback-ul, ajutorul acordat elevilor în interacțiunea cu cunoștințele noi, practicarea și aprofundarea cunoștințelor și angajarea elevilor în procesul de învățare.

Variabilele cercetării includ eficiența predării evaluată cu scala Marzano, în etapa pretest vs. posttest. Variabila independentă este intervenția propusă, în timp ce variabila dependentă este eficiența predării. Ipoteza de cercetare a fost formulată astfel: „În urma desfășurării intervenției prin participarea cadrelor didactice la dezvoltarea și implementarea programului educațional ,,Părinţi departe, şcoala aproape de copii" se vor constata îmbunătățiri statistic semnificative la nivelul formării culturii organizației școlare, evaluate cu scala Marzano în etapa posttest."

Prin analizarea diferenţelor semnificative între etapa pretest și posttest, studiul va oferi informații relevante despre eficacitatea intervenției în îmbunătățirea eficienței predării. Aceste rezultate pot contribui la dezvoltarea practicilor pedagogice și la îmbunătățirea calității actului educațional.

Tabelul nr. 7.VIII.: *Statistici ale variabilelor demografice vârstă și vechime*

Statistici discriptive

	N	Minim	Maxim	Medie	Deviației Std.
vârstă	20	31.00	56.00	43.0000	6.75122
vechime	20	8.00	32.00	20.6000	6.88553
Valid N (pe listă)	20				

Studiul prezentat a analizat două variabile demografice, „vârsta" și „vechimea în învățământ", și a furnizat statistici descriptive relevante pentru acestea. Eșantionul a inclus 20 de participanți, iar pentru fiecare variabilă au fost raportate valorile minime, maxime, media și deviația standard. În ceea ce privește distribuția vechimii profesionale a participanţilor, dDeviația standard de 6.88 arată că vechimea profesională a participanţilor a fost relativ dispersată în jurul valorii medii.

Aceste statistici descriptive oferă o imagine cu privire la distribuția și caracteristicile vârstei și vechimii participanților în cadrul eșantionului studiat. Rezultatele pot fi utilizate pentru a înțelege mai bine profilul demografic și experiența profesională a populației știute.

Tabelul nr. 8.VIII.: *Statistici ale variabilei eficacitate didactică*

Statistici discriptive

	N	Minim	Maxim	Media	Deviație Std.
Pretest DQ1: Comunicarea obiectivelor de învățare	20	4.00	15.00	7.6000	3.33088
Posttest DQ1: Comunicarea obiectivelor de învățare și a feedback- ului	20	10.00	15.00	13.6500	1.26803
Pretest DQ6: Stabilirea de reguli și proceduri	20	3.00	10.00	4.9500	2.13923
Posttest DQ6: Stabilirea de reguli și proceduri	20	7.00	10.00	9.1000	.78807
Pretest DQ2: Ajutarea elevilor să interacționeze cu noile cunoștințe	20	10.00	40.00	18.4500	8.04249
Posttest DQ2: Ajutarea elevilor să interacționeze cu noile cunoștințe	20	23.00	40.00	36.2000	3.75009
Pretest DQ3: Ajutarea elevilor să exerseze și să aprofundeze noile cunoștințe	20	10.00	34.00	18.4500	6.94698
Posttest DQ3: Ajutarea elevilor să exerseze și să aprofundeze noile cunoștințe	20	23.00	35.00	31.5000	3.28473
Pretest DQ4: Ajutarea elevilor să genereze și să testeze ipoteze	20	3.00	13.00	6.3500	2.85205
Posttest DQ4: Ajutarea elevilor să genereze și să testeze ipoteze	20	8.00	15.00	13.3000	1.89459
Pretest DQ5: implicarea elevilor	20	11.00	36.00	19.4500	7.38045
Posttest DQ5: Implicarea elevilor	20	30.00	45.00	40.7000	3.78501
Pretest DQ7: Recunoașterea aderenței la reguli și proceduri	20	3.00	14.00	6.9000	2.91818
Posttest DQ7: Recunoașterea aderenței la reguli și proceduri	20	9.00	15.00	13.8500	1.49649
Pretest DQ8: Stabilirea și menținerea unor relații eficiente cu elevii	20	5.00	15.00	7.9500	2.98196
Posttest DQ8: Stabilirea și menținerea unor relații eficiente cu elevii	20	10.00	15.00	14.1500	1.30888
Pretest DQ9: Comunicarea unor așteptări înalte pentru toți elevii	20	5.00	13.00	8.8500	2.34577
Posttest DQ9: Comunicarea unor așteptări înalte pentru toți elevii	20	8.00	15.00	13.5000	1.90567

Statistici discriptive

	N	Minim	Maxim	Media	Deviație Std.
Pretest Domeniu 1: Strategii și comportamente în clasă	20	53.00	190.00	94.2000	40.69346
Posttest Domeniu 1: Strategii și comportamente în clasă	20	128.00	203.00	186.0500	17.52134
Pretest Domeniu 2: Planificare și pregătire	20	10.00	38.00	18.0000	7.98683
Posttest Domeniu 2: Planificare și pregătire	20	24.00	40.00	36.5500	3.97988
Pretest Domeniu 3: Reflectarea asupra predării	20	6.00	25.00	12.4000	5.00946
Posttest Domeniu 3: Reflectarea asupra predării	20	15.00	25.00	22.2000	2.64774
Pretest Domeniul 4: Colegialitate și profesionalism	20	10.00	26.00	14.2000	5.06380
Posttest Domeniu 4: Colegialitate și profesionalism	20	17.00	30.00	27.3500	3.29713
Valabil N (pe listă)	20				

Cu ajutorul analizei descriptive am identificat eficacitatea didactică utilizând scala Marzano în mai multe domenii de competență. Aceste statistici furnizează informații importante cu privire la performanța participanților în fiecare categorie evaluată.

În ceea ce privește categoria „Comunicarea obiectivelor de învățare și feedback-ul” (pretest DQ1 și posttest DQ1), rezultatele arată că, înainte de intervenție, participanții au obținut o medie de 7.60, cu o deviație standard de 3.33. După intervenție, performanța a crescut semnificativ, obținându-se o medie de 13.65, cu o deviație standard de 1.26. Aceste date sugerează că intervenția a avut un impact pozitiv în ceea ce privește comunicarea obiectivelor de învățare și oferirea de feedback, contribuind la îmbunătățirea competențelor didactice ale participanților în această categorie.

În categoria „Stabilirea regulilor și procedurilor” (pretest DQ6 și posttest DQ6), rezultatele indică faptul că participanții aveau înainte de intervenție o medie de 4.95, cu o deviație standard de 2.13. După intervenție, performanța lor a crescut semnificativ, atingând o medie de 9.10, cu o

deviație standard de 0.78807. Aceste constatări sugerează că intervenția a contribuit la dezvoltarea abilităților participanților în stabilirea și aplicarea regulilor și procedurilor în clasă.

Pentru celelalte categorii evaluate, cum ar fi „Ajutarea elevilor să interacționeze cu cunoștințele noi" (pretest DQ2 și posttest DQ2), „Ajutarea elevilor să practice și să aprofundeze cunoștințele noi" (pretest DQ3 și posttest DQ3), „Ajutarea elevilor să genereze și să testeze ipoteze" (pretest DQ4 și posttest DQ4), „Implicarea elevilor" (pretest DQ5 și posttest DQ5), „Recunoașterea respectării regulilor și procedurilor" (pretest DQ7 și posttest DQ7), „Stabilirea și menținerea relațiilor eficiente cu elevii" (pretest DQ8 și posttest DQ8), „Comunicarea de așteptări ridicate pentru toți elevii" (pretest DQ9 și posttest DQ9), precum și pentru domeniile generale de competență, cum ar fi „Strategii și comportamente în clasă" (pretest Domain 1 și posttest Domain 1), „Planificare și pregătire" (pretest Domain 2 și posttest Domain 2), „Reflecție asupra procesului de predare" (pretest Domain 3 și posttest Domain 3), și „Colaborare și profesionalism" (pretest Domain 4 și posttest Domain 4), s-au observat îmbunătățiri semnificative în urma intervenției.

Rezultatele indică faptul că intervenția bazată pe scala Marzano a avut un impact pozitiv în dezvoltarea competențelor didactice ale participanților într-o varietate de domenii. Aceasta sugerează că utilizarea strategiilor și comportamentelor specifice, precum și reflecția asupra procesului de predare și colaborarea cu colegii, pot îmbunătăți semnificativ performanța didactică și creșterea profesională a cadrelor didactice.

În concluzie, acest studiu evidențiază beneficiile intervenției bazate pe scala Marzano în dezvoltarea competențelor didactice ale cadrelor didactice. Rezultatele obținute indică îmbunătățiri semnificative într-o varietate de domenii și subliniază importanța continua a dezvoltării profesionale în învățământ. Implementarea și promovarea acestor strategii pot contribui la crearea unui mediu educațional stimulant și la îmbunătățirea rezultatelor de învățare ale elevilor.

Am comparat visual mediile obținute în etapa pretest și posttest pentru cele 4 domenii de competență conform scalei Marzano.

Tabelul nr. 9.VIII.: *Statistica eșantioanelor perechi*

		Medie	N	Deviație Std.	Eroare standard Media
Perechea 1	Pretest DQ1: Comunicarea obiectivelor de învățare și a feedback-ului	7.6000	20	3.33088	.74481
	Posttest DQ1: Comunicarea obiectivelor de învățare și a feedback-ului	13.6500	20	1.26803	.28354
Perechea 2	Pretest DQ2: Ajutarea elevilor să interacționeze cu noile cunoștințe	18.4500	20	8.04249	1.79835
	Posttest DQ2: Ajutarea elevilor să interacționeze cu noile cunoștințe	36.2000	20	3.75009	.83855
Perechea 3	Pretest DQ3: Ajutarea elevilor să exerseze și să aprofundeze noile cunoștințe	18.4500	20	6.94698	1.55339
	Posttest DQ3: Ajutarea elevilor să exerseze și să aprofundeze noile cunoștințe	31.5000	20	3.28473	.73449
Perechea 4	Pretest DQ4: Ajutarea elevilor să genereze și să testeze ipoteze	6.3500	20	2.85205	.63774
	Posttest DQ4: Ajutarea elevilor să genereze și să testeze ipoteze	13.3000	20	1.89459	.42364
Perechea 5	Pretest DQ5: Implicarea elevilor	19.4500	20	7.38045	1.65032
	Posttest DQ5: Implicarea elevilor	40.7000	20	3.78501	.84635
Perechea 6	Pretest DQ6: Stabilirea de reguli și proceduri	4.9500	20	2.13923	.47835
	Posttest DQ6: Stabilirea de reguli și proceduri	9.1000	20	.78807	.17622
Perechea 7	Pretest DQ7: Recunoașterea aderenței la reguli și proceduri	6.9000	20	2.91818	.65253
	Posttest DQ7: Recunoașterea aderenței la reguli și proceduri	13.8500	20	1.49649	.33462
Perechea 8	Pretest DQ8: Stabilirea și menținerea unor relații eficiente cu elevii	7.9500	20	2.98196	.66679
	Posttest DQ8: Stabilirea și menținerea unor relații eficiente cu elevii	14.1500	20	1.30888	.29267
Perechea 9	Pretest DQ9: Comunicarea unor așteptări înalte pentru toți elevii	8.8500	20	2.34577	.52453
	Posttest DQ9: Comunicarea unor așteptări înalte pentru toți elevii	13.5000	20	1.90567	.42612
Perechea 10	Pretest Domeniu 1: Strategii și comportamente în clasă	94.2000	20	40.69346	9.09933
	Posttest Domeniu 1: Strategii și comportamente în clasă	186.0500	20	17.52134	3.91789
Perechea 11	Pretest Domeniu 2: Planificare și pregătire	18.0000	20	7.98683	1.78591
	Posttest Domeniu 2: Planificare și pregătire	36.5500	20	3.97988	.88993

		Medie	N	Deviație Std.	Eroare standard Media
Perechea 12	Pretest Domeniu 3: Reflectarea asupra predării	12.4000	20	5.00946	1.12015
	Posttest Domeniu 3: Reflectarea asupra predării	22.2000	20	2.64774	.59205
Perechea 13	Pretest Domeniu 4: Colegialitate și profesionalism	14.2000	20	5.06380	1.13230
	Posttest Domeniu 4: Colegialitate și profesionalism	27.3500	20	3.29713	.73726

Tabelul nr. 10. VIII.: *Testul eșantioanelor perechi*

		Diferențe							
		Medie	Derivație Std.	Eroare standard media	Intervalul de 95% al diferenței		t	Df	Sig.
					inferior	superior			
Perechea 1	Pretest DQ1: Comunicarea obiectivelor de învățare și a feedback-ului – posttest DQ1: Comunicarea obiectivelor de învățare și a feedback-ului	-6.05000	3.26827	73081	-7.57960	-4.52040	-8.279	19	.000
Perechea 2	Pretest DQ2: Ajutarea elevilor să interacționeze cu noile cunoștințe – posttest DQ2: Ajutarea elevilor să interacționeze cu noile cunoștințe	-17.75000	8.29632	1.85511	-21.63280	-13.86720	-9.568	19	.000
Perechea 3	Pretest DQ3: Ajutarea elevilor să exerseze și să aprofundeze noile cunoștințe – posttest DQ3: Ajutarea elevilor să exerseze și să aprofundeze noile cunoștințe	-13.05000	6.91661	1.54660	-16.28707	-9.81293	-8.438	19	.000
Perechea 4	Pretest DQ4: Ajutarea elevilor în generarea și testarea ipotezelor	-6.95000	3.21959	.71992	-8.45682	-5.44318	-9.654	19	.000

		Medie	Derivație Std.	Diferențe Eroare standard media	Intervalul de 95% al diferenței inferior	superior	t	Df	Sig.
	- posttest DQ4: Ajutarea elevilor în generarea și testarea ipotezelor								
Perechea 5	Pretest DQ4: Ajutarea elevilor să genereze și să testeze ipoteze – posttest DQ4: Ajutarea elevilor să genereze și să testeze ipoteze	-21.25000	8.59544	1.92200	-25.27279	-17.22721	-11.056	19	.000
Perechea 6	Pretest DQ6: Stabilirea regulilor și procedurilor – posttest DQ6: Stabilirea regulilor și procedurilor	-4.15000	1.92696	.43088	-5.05184	-3.24816	-9.631	19	.000
Perechea 7	Pretest DQ7: Recunoașterea aderenței la reguli și proceduri postDQ7: Recunoașterea aderenței la reguli și proceduri	-6.95000	3.17017	.70887	-8.43369	-5.46631	-9.804	19	.000
Perechea 8	Pretest DQ8: Stabilirea și menținerea unor relații eficiente cu elevii – posttest DQ8: Stabilirea și menținerea unor relații eficiente cu elevii	-6.20000	3.20526	.71672	-7.70011	-4.69989	-8.651	19	.000
Perechea 9	Pretest DQ9: Comunicarea unor așteptări ridicate pentru toți elevii – posttest DQ9: Comunicarea unor așteptări ridicate pentru toți elevii	-4.65000	2.32322	.51949	-5.73730	-3.56270	-8.951	19	.000
Perechea 10	Pretest Domeniul 1: Strategii și comportamente în clasă – posttest	-91.85000	42.49492	9.50215	-111.73824	-71.96176	-9.666	19	.000

		Diferențe							
		Medie	Derivație Std.	Eroare standard media	Intervalul de 95% al diferenței inferior	superior	t	Df	Sig.
	Domeniul 1: Strategii și comportamente în clasă								
Perechea 11	Pretest Domeniul 2: Planificare și pregătire – posttest Domeniul 2: Planificare și pregătire	-18.55000	8.31280	1.85880	-22.44051	-14.65949	-9.980	19	.000
Perechea 12	Pretest Domeniul 3: Reflectarea asupra predării – posttest Domeniul 3: Reflectarea asupra predării	-9.80000	4.94815	1.10644	-12.11581	-7.48419	-8.857	19	.000
Perechea 13	Pretest Domeniul 4: Colegialitate și profesionalim – posttest Domeniul 4: Colegialitate și profesionalim	-13.15000	5.99364	1.34022	-15.95511	-10.34489	-9.812	19	.000

Interpretarea rezultatelor obținute la ipoteza de cercetare indică existența de îmbunătățiri semnificative la nivelul eficienței predării evaluate cu scala Marzano în etapa posttest, în urma desfășurării intervenției. Analiza cuprinde statisticile asociate cu diferențele înregistrate între punctajele obținute în etapele pretest și posttest pentru fiecare pereche de variabile evaluate.

Pentru fiecare pereche de variabile, s-au înregistrat diferențe semnificative între punctajele de pretest și posttest. Aceste diferențe reflectă îmbunătățiri substanțiale în eficiența predării în toate domeniile evaluate.

De exemplu, în ceea ce privește variabila pretest DQ1 referitoare la „Comunicarea obiectivelor de învățare și feedback”, s-a constatat o diferență medie negativă de -6.05, cu o deviație standard de 3.27 și o eroare standard medie de 0.73. Intervalul de încredere de 95% al diferenței variază între -7.58 și -4.52. Aceste rezultate sugerează o îmbunătățire semnificativă a eficacității comunicării obiectivelor de învățare și feedback în procesul de predare.

Aceeași tendință pozitivă este observată și în celelalte perechi de variabile evaluate, cum ar fi pretest DQ2: „Ajutarea elevilor să interacționeze

cu noile cunoștințe" și pretest DQ3: „Ajutarea elevilor să practice și aprofundeze noile cunoștințe". În ambele cazuri, s-au înregistrat diferențe medii negative semnificative și intervalul de încredere de 95% al diferențelor nu include zero. Acest lucru indică o îmbunătățire semnificativă a eficienței predării în aceste domenii.

Similar, diferențele înregistrate în celelalte perechi de variabile, cum ar fi „pretest DQ4: Ajutarea elevilor să genereze și să testeze ipoteze" și „pretest DQ5: Angajarea elevilor", evidențiază îmbunătățiri semnificative ale eficienței predării.

Mai mult, diferențele medii negative semnificative înregistrate în perechile de variabile asociate cu cele patru domenii de competență, respectiv „pretest Domeniul1: Strategii și Comportamente în Clasă", „pretest Domeniul 2: Planificare și Pregătire", „pretest Domeniul 3: Reflecție asupra Predării" și „pretest Domeniul 4: Colegialitate și Profesionalism", subliniază faptul că intervenția a avut un impact semnificativ asupra îmbunătățirii acestor domenii.

Astfel, în urma analizei rezultatelor obținute între etapa pretest și posttest, s-au evidențiat diferențe semnificative la nivelul eficienței predării evaluate cu scala Marzano. Aceste diferențe pot fi interpretate dintr-o perspectivă psihologică și pedagogică, oferindu-ne o mai bună înțelegere a impactului intervenției.

În primul rând, s-a constatat o diferență semnificativă la nivelul comunicării obiectivelor de învățare și a feedback-ului. Rezultatele posttestului au înregistrat o valoare medie semnificativ mai mare decât cea a pretestului. Acest lucru sugerează că intervenția a avut un impact pozitiv asupra abilității profesorilor de a comunica în mod clar și explicit obiectivele de învățare și de a oferi feedback constructiv către elevi. Această îmbunătățire poate fi explicată prin faptul că intervenția a oferit profesorilor noi strategii și instrumente pentru a-și dezvolta competențele de comunicare eficientă cu elevii.

De asemenea, s-a constatat o diferență semnificativă în abilitatea profesorilor de a ghida elevii în interacțiunea cu cunoștințele noi. Valorile medii înregistrate în posttest au fost semnificativ mai ridicate în comparație cu cele din pretest. Acest rezultat indică faptul că intervenția a avut un impact pozitiv asupra capacității profesorilor de a îndruma elevii în procesul lor de învățare, facilitându-le interacțiunea cu cunoștințele noi. Un factor

important în această îmbunătățire poate fi utilizarea de către profesori a unor metode și strategii pedagogice inovatoare, adaptate nevoilor elevilor și conținutului învățat.

În plus, s-a remarcat o diferență semnificativă în sprijinul acordat elevilor pentru practicarea și aprofundarea cunoștințelor noi. Valorile medii înregistrate în posttest au fost semnificativ mai mari decât cele din pretest. Acest lucru sugerează că intervenția a avut un impact pozitiv în îmbunătățirea capacității profesorilor de a susține și încuraja elevii în aplicarea și dezvoltarea ulterioară a cunoștințelor noi. Această îmbunătățire poate fi atribuită utilizării unor strategii educaționale interactive și a unor activități practice care au favorizat înțelegerea profundă și aplicarea conținutului învățat.

De asemenea, s-au evidențiat diferențe semnificative în ceea ce privește angajarea elevilor în procesul de învățare. Rezultatele posttestului au înregistrat valori medii semnificativ mai mari decât cele din pretest. Această diferență indică faptul că intervenția a avut un impact pozitiv în stimularea interesului și implicării active a elevilor în activitățile de învățare. Acest rezultat poate fi explicat prin utilizarea în intervenție a unor metode și strategii pedagogice captivante, care au reușit să capteze atenția și să motiveze elevii în procesul de învățare.

Aceste diferențe semnificative observate în rezultatele posttestului față de pretest sugerează că intervenția a avut un impact pozitiv în îmbunătățirea eficienței predării. Abordarea axată pe dezvoltarea competențelor pedagogice și utilizarea unor strategii și instrumente inovatoare au contribuit la creșterea calității actului educațional și la obținerea unor rezultate semnificative în procesul de învățare.

În concluzie, rezultatele obținute în urma analizei indică faptul că intervenția implementată a dus la îmbunătățiri semnificative la nivelul eficienței predării, evaluate cu scala Marzano, în etapa posttest. Aceste constatări sprijină ipoteza de cercetare și sugerează că intervenția a avut un efect pozitiv asupra dezvoltării competențelor didactice ale profesorilor în diverse domenii cheie ale procesului de predare. Aceste rezultate pot oferi suport pentru adoptarea și continuarea intervențiilor similare în contextul educațional, în vederea creșterii calității actului de predare și a obținerii de rezultate superioare în învățare.

Capitolul IX.
CONCLUZII

IX.1. Concluzii referitoare la contribuțiile personale teoretice și practic-aplicative

Această lucrare de cercetare se dovedește a fi deosebit de relevată pentru toți cei implicați în procesul educațional, indiferent dacă se referă la elevi, cadre didactice sau părinți. Atât din perspectiva observatorilor din afara procesului educațional, cât și din cea a participanților, această lucrare poate servi drept un semnal de alarmă în ceea ce privește educația elevilor ai căror părinți lucrează în străinătate. Întrucât procesul de educație desfășurat atât în mediul școlar, cât și în mediul familial trebuie să fie fundamentat pe realitate și să abordeze chestiuni concrete, fiecare elev are nevoie de susținere din partea ambelor sfere ale vieții sale: familia și școala, ambele jucând roluri fundamentale în calitate de ghizi, susținători și promotori ai dezvoltării unice a fiecărui copil.

Datele pe care această cercetare se străduiește să le identifice sunt extrase din realitatea din domeniul educației. Un număr semnificativ de cadre didactice se confruntă cu provocarea de a oferi consiliere și sprijin elevilor ale căror părinți lucrează în străinătate, simultan cu eforturile de a menține o comunicare eficientă cu acești părinți. Cu toate acestea, cadrele didactice pot întâmpina dificultăți în a suscita interesul și angajamentul familiilor în această problematică. Unele familii pot fi indiferente sau marginalizate social și pot evita să confrunte realitatea, ceea ce poate determina elevii să dezvolte comportamente cu risc crescut, care pot influența negativ parcursul lor de viață.

Abordarea acestei probleme necesită eforturi semnificative din partea cadrelor didactice și a specialiștilor din instituțiile de învățământ. Aceștia trebuie să desfășoare activități de consiliere pentru a explica familiilor că, odată ce elevii sunt implicați în programe de terapie sau intervenție, este esențial ca toate părțile implicate să coopereze și să se implice activ, astfel încât terapia să fie eficientă și să conducă la succesul elevilor.

Rezultatele identificate în legătură cu tema în discuție își vor aduce contribuția atât în plan teoretic prin identificarea unor aspecte sau realități care au legătură cu dezvoltarea psiho-socio-emoțională a elevului din ciclu primar, realități identificate în unitățile școlare, în mediul familial și în grupurile din care face parte elevul. Acest proiect practic aplicativ poate fi un semnal de alarmă pentru toate unitățile școlare din țară, poate fi un demers pentru mai multe cadre didactice și consilieri școlari pentru a avea o mai bună comunicare cu părintele, pentru a încuraja participarea reală a acestuia la întregul proces educativ.

Aplicarea, prelucrarea și interpretarea datelor colectate prin fișa de observare și scala Marzano constituie etape esențiale în obținerea rezultatelor valide și relevante în evaluarea impactului și formularea concluziilor și recomandărilor în domeniul dezvoltării socio-emoționale în învățământul primar. Studiul realizat de Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010) evidențiază importanța acestor procese în asigurarea unei înțelegeri comprehensive a rezultatelor și în îmbunătățirea programelor de dezvoltare socio-emoțională.

Fișa de observare a comportamentelor reprezintă un instrument esențial în colectarea datelor obiective și sistematice în timpul activităților de dezvoltare socio-emoțională. Prin intermediul acesteia, se înregistrează și documentează observațiile relevante privind comportamentul copiilor într-un mod riguros și sistematic.

Pentru evaluarea eficienței predării și a impactului intervenției, scala Marzano este utilizată ca instrument de evaluare. Studiul intitulat „Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal" (Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C., 2010) analizează impactul unui program manual bazat pe dezvoltarea abilităților sociale și emoționale în rândul elevilor din învățământul primar din Portugalia.

Scopul studiului a fost să evalueze eficacitatea programului în promovarea abilităților sociale și emoționale, precum și să identifice eventualele schimbări în comportamentul și dezvoltarea copiilor după participarea la acest program pe o perioadă de patru ani. Datele au fost colectate utilizând mai multe instrumente de evaluare, inclusiv fișe de observare a comportamentului și scale de evaluare standardizate, precum

scala Marzano, pentru a măsura progresul în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor.

Rezultatele obținute în cadrul acestei cercetări aduc în prim plan impactul semnificativ pe care programul implementat l-a avut asupra dezvoltării abilităților sociale și emoționale ale participanților, în comparație cu grupul de control. Copiii care au luat parte la acest program au înregistrat progrese remarcabile în multiple domenii. În primul rând, s-a constatat o creștere semnificativă a nivelului de empatie manifestat de aceștia, ceea ce indică o mai mare înțelegere și sensibilitate față de emoțiile și nevoile celor din jur. De asemenea, s-au înregistrat îmbunătățiri notabile în abilitățile de rezolvare a conflictelor, arătând că elevii au acum instrumentele necesare pentru a gestiona situațiile tensionate într-un mod constructiv. Mai mult, s-a constatat o mai bună capacitate de autocontrol în rândul participanților, ceea ce sugerează că aceștia pot face față mai eficient impulsurilor și emoțiilor intense.

În paralel, s-a observat o scădere semnificativă a comportamentelor agresive și a problemelor de comportament în rândul copiilor implicați în program. Acest lucru indică faptul că intervenția a avut un efect pozitiv asupra gestionării emoțiilor negative și a comportamentului agresiv, ceea ce contribuie la îmbunătățirea climatului școlar și la creșterea bunăstării generale a elevilor.

Rezultatele obținute în acest studiu subliniază importanța vitală a programelor axate pe dezvoltarea abilităților sociale și emoționale în școlile primare. Aceste programe pot contribui semnificativ la îmbunătățirea relațiilor interpersonale, la promovarea stării de bine și la optimizarea performanței școlare a elevilor. De asemenea, lucrarea evidențiază faptul că utilizarea Scalei Marzano în evaluarea rezultatelor oferă un cadru clar și obiectiv pentru interpretarea datelor și pentru măsurarea eficacității intervenției.

Un alt aspect deosebit de important în această cercetare este implicarea părinților, care au participat activ la diverse activități, atât online, cât și în cadrul întâlnirilor față în față. Aceștia au fost integrați în procesul de consiliere și au avut acces gratuit la resurse de sprijin referitoare la temele abordate în program. Acest aspect practic și aplicabil al cercetării arată că preocuparea pentru bunăstarea copiilor nu se oprește la nivelul școlii, ci se extinde și în mediul familial. Părinții care rămân acasă joacă un rol decisiv în

formarea și dezvoltarea copiilor, iar oferirea de consiliere și resurse adecvate poate avea un impact semnificativ în sprijinirea copiilor în perioada absenței părinților.

De asemenea, este important de subliniat că migrația părinților reprezintă un fenomen complex, cu multiple dimensiuni sociale și economice. Aceste rezultate arată că trebuie să acordăm atenție acestui fenomen în toate aspectele sale, în special în viitorul apropiat, pentru a gestiona potențialele influențe negative asupra copiilor și pentru a le oferi sprijinul necesar în procesul de dezvoltare.

IX.2. Concluziile cercetării

Cercetarea propusă și realizată a urmărit să verifice ipoteza generală conform careia utilizarea sistematică a programului de intervenție ,,Părinţi departe, şcoala aproape de copii", conduce la dezvoltarea socio-emoțională a elevilor cu părinți emigranți din ciclul primar, contribuie la creșterea nivelului de literație și atitudine pozitivă față de cărți și lectură a acestora şi la formarea culturii organizaţiei şcolare.

În conformitate cu ipoteza generală, au fost formulate următoarele ipoteze specifice:

Ipoteza 1 Implementarea programului de intervenție ,,Părinţi departe, şcoala aproape de copii" conduce la dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din clasele a III-a și a IV-a cu părinți emigranți.

Ipoteza 2

Implementarea programului de intervenţie ,,Părinţi departe, şcoala aproape de copii" contribuie la stimularea competențelor de literație și la promovarea unei atitudini pozitive față de cărți și lectură.

Ipoteza 3

Participarea cadrelor didactice la dezvoltarea și implementarea programului de intervenție ,,Părinţi departe, şcoala aproape de copii" contribuie la formarea culturii organizaţiei școlare.

În cadrul testării primei ipoteze, utilizarea jocului ca metodă pentru evaluarea domeniilor socio-emoționale s-a dovedit a fi nu doar eficientă, ci și captivantă. Această abordare inovatoare a oferit elevilor o platformă

interactivă și distractivă pentru a-și exprima și dezvolta abilitățile socio-emoționale. Rezultatele obținute prin intermediul acestui proces au furnizat date extrem de valoroase cu privire la conștientizarea de sine, auto-management, conștientizarea socială, abilitățile relaționale și luarea responsabilă a deciziilor ale elevilor.

Prin folosirea jocului de căutare a comorilor în cadrul evaluării socio-emoționale, am demonstrat cât de importantă și eficace poate fi o abordare non-formală și atractivă în intervențiile educaționale. Fiecare profesor a fost instruit conform instrucțiunilor pentru a completa fișele de observație pentru elevii din clasa lor, acoperind astfel cele cinci domenii socio-emoționale.

Rezultatele obținute au relevat îmbunătățiri semnificative în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor implicați în programul de intervenție. Conștientizarea de sine, auto-managementul, conștientizarea socială, abilitățile relaționale și luarea responsabilă a deciziilor s-au dezvoltat în mod pozitiv. Acest lucru este în concordanță cu cercetarea lui Jalota, C., & Agrawal, R. (2019), care subliniază impactul favorabil al intervențiilor socio-emoționale asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor.

Pe lângă progresele înregistrate în domeniul socio-emoțional, s-a constatat și o creștere semnificativă a nivelului de literație și dezvoltarea unei atitudini pozitive față de cărți și lectură la elevii participanți la programul de intervenție. Aceste constatări subliniază importanța intervențiilor de promovare a literației și a unei atitudini pozitive față de cărți în dezvoltarea abilităților de citire și înțelegere a textelor scrise la elevii din din clasele a III-a și a IV a, cu părinți emigranți.

În ansamblu, rezultatele obținute în cadrul acestei cercetări confirmă că programul de intervenție „Părinți departe, școala aproape de copii" a avut un impact semnificativ în dezvoltarea socio-emoțională și a abilităților de literație la elevii din clasele a III-a și a IV a, cu părinți emigranți. Aceste constatări arată cât de importantă este utilizarea sistematică a unor astfel de programe pentru sprijinirea dezvoltării copiilor și pentru a compensa absența părinților în viața lor de zi cu zi.

În plus, implementarea activităților de literație și promovarea unei atitudini pozitive față de cărți și lectură au avut un efect benefic asupra nivelului de literație și a interesului pentru lectură la acești elevi. Aceste rezultate susțin cu fermitate importanța programelor de intervenție care se

concentrează asupra nevoilor specifice ale elevilor cu părinți emigranți, contribuind la dezvoltarea lor socio-emoțională și a competențelor de literație în cadrul mediului școlar.

Instrumentele de evaluare precum testele BRIO reprezintă resurse valoroase și valide în măsurarea nivelului de literație la elevii din ciclul primar, cu părinți emigranți. Aceste teste furnizează informații obiective și detaliate despre competențele de alfabetizare ale elevilor, oferind astfel o bază solidă pentru dezvoltarea unui curriculum adaptat nevoilor individuale și pentru elaborarea de intervenții educaționale personalizate. Prin intermediul acestor instrumente, se urmărește îmbunătățirea competențelor lingvistice și sprijinirea dezvoltării generale a elevilor. Utilizarea testelor BRIO în practica educațională contribuie semnificativ la optimizarea procesului de învățare și la asigurarea unui învățământ de calitate, orientat spre dezvoltarea abilităților lingvistice esențiale pentru succesul în viață.

Prin intermediul analizei descriptive realizate, se poate trage concluzia că implementarea sistematică a programului de intervenție „Părinți departe, școala aproape de copii" în ciclul primar a avut un impact semnificativ în dezvoltarea socio-emoțională, a nivelului de literație și a atitudinii față de cărți și lectură la elevii cu părinți emigranți. Activitățile axate pe dezvoltarea socio-emoțională și de literație, precum și promovarea unei atitudini pozitive față de lectură, au contribuit semnificativ la îmbunătățirea stării de bine și a performanțelor școlare ale acestor elevi. Aceste rezultate subliniază importanța esențială a intervențiilor educaționale în sprijinul copiilor care se confruntă cu absența părinților din cauza migrației.

IX.3. Recomandări educaționale

Teza de doctorat intitulată „Strategii de management educațional în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți" deschide noi direcții pentru cercetare, după cum urmează:

Astfel, sugerăm posibilitatea extinderii cercetării la nivelul întregului ciclu de învățământ primar prin elaborarea unui program cuprinzător de activități formale, planificate, organizate și desfășurate în cadrul procesului educațional, adresate tuturor claselor din ciclul primar, de la clasa pregătitoare la clasa a IV-a. Acest demers ar implica, de asemenea, testarea

tuturor elevilor folosind instrumentele de evaluare BRIO, deoarece rezultatele obținute prin intermediul acestor teste oferă informații detaliate și specifice cu privire la nivelul de alfabetizare și literație al elevilor. Testele BRIO identifică atât punctele forte ale elevilor, cât și nevoile lor de dezvoltare în domeniul limbajului scris. Aceste informații pot servi drept bază pentru adaptarea și personalizarea instruirii și intervențiilor educaționale, în concordanță cu cerințele individuale ale elevilor, asigurând astfel progresul continuu al competențelor lor lingvistice.

De asemenea, subliniem importanța formării inițiale și continue a cadrelor didactice, deoarece aceasta joacă un rol esențial în dezvoltarea unui program educațional relevant. Formarea continuă a profesorilor este esențială pentru fundamentarea programului pe rezultatele inițiale ale testelor și, ulterior, pentru orientarea intervențiilor în cele cinci domenii-cheie: conștientizarea fonologică și fonemică, decodificare și fonetică, vocabular, fluență și înțelegere a textului. Această abordare se concentrează pe necesitățile specifice ale fiecărui elev și respectă principiile educației diferențiate. Mai mult decât atât, datorită competenței de alfabetizare dobândită de către elevi, este posibilă înțelegerea, exprimarea și interpretarea unor concepte, sentimente, predicții, opinii orale sau scrise, precum și realizarea unor conexiuni care se manifestă în mod creativ. Acest fapt demonstrează impactul activităților asupra dezvoltării holistice a fiecărui elev și, totodată, asupra îmbunătățirii accelerate și semnificative a rezultatelor școlare.

Nu în ultimul rând, menționăm rezultatele benefice ale implicării părinților, ca facilitatori, în direcția creșterii nivelului de literație al copiilor, intervenția acestora acasă fiind extrem de valoroasă dacă au primit sprijin de la profesori care i-au ghidat în ce privește selectarea cărților potrivite pentru vârsta copiilor, amenajarea unui spațiu de lectură în care se regăsesc mereu cărți la îndemâna copilului, modul de expunere și lecturare a cărții, susținerea conversației în care are loc problematizarea conținutului acesteia.

Faptul că, prin intermediul intervenției educaționale focalizate pe dezvoltarea nivelului de literație, sunt dezvoltate competențele digitale prin accesarea de către elevi a cărților/manualelor în format digital, a testelor pe platforme de e-learning, jocurilor interactive realizate prin aplicații 2.0, ne conduce înspre a susține integrarea acestui tip de intervenție în programul educațional al școlii, ca mod de susținere actualizat, modernizat al

procesului predării-învățării-evaluării. Pe de altă parte, studiul aprofundat al textelor literare, analiza și interpretarea acestora, contribuie în mare măsură și la dezvoltarea inteligenței emoționale a micilor cititori.

Astfel, înțelegerea și evaluarea impactului pe termen lung al strategiilor de management educațional reprezintă elemente de bază pentru eficacitatea intervențiilor destinate dezvoltării socio-emoționale a elevilor. Această perspectivă pe termen lung ne permite să apreciem durabilitatea beneficiilor aduse de programele de intervenție și să identificăm modalități de optimizare a rezultatelor într-un cadru mai amplu. Este esențial să luăm în considerare influența factorilor de mediu, atât din contextul școlar, cât și din cel familial, asupra dezvoltării socio-emoționale a acestor elevi. Analizarea aspectelor precum climatul școlar, sprijinul social, disponibilitatea resurselor educaționale și implicarea părinților ne oferă o imagine mai completă asupra nevoilor și oportunităților cu care se confruntă elevii. Această înțelegere mai profundă a contextului poate orienta elaborarea de strategii educaționale și de intervenție mai eficiente, menite să promoveze dezvoltarea socio-emoțională pe termen lung și să maximizeze beneficiile aduse elevilor.

Dezvoltarea și evaluarea programelor de intervenție adaptate specificului elevilor cu părinți emigranți: Identificarea și implementarea unor strategii de management educațional eficiente și adaptate nevoilor specifice ale elevilor cu părinți emigranți poate contribui la dezvoltarea socio-emoțională a acestora. Evaluarea și compararea eficacității diferitelor programe de intervenție pot oferi informații importante pentru luarea deciziilor în cadrul sistemului educațional.

Explorarea perspectivei elevilor cu părinți emigranți: Integrarea perspectivei elevilor în cercetare poate oferi o înțelegere mai profundă a experiențelor și nevoilor lor. Studiul direct al părerilor și percepțiilor elevilor cu părinți emigranți în legătură cu strategiile de management educațional și dezvoltarea socio-emoțională poate contribui la dezvoltarea unor abordări mai personalizate și relevante.

Colaborarea între educație, familie și comunitate: Promovarea unei abordări integrate în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor cu părinți emigranți implică colaborarea activă între mediul școlar, familia și comunitatea. Identificarea și evaluarea modelului de colaborare între aceste trei entități poate oferi ghidare în dezvoltarea unor strategii de management educațional eficiente și sustenabile.

Aceste direcții viitoare pot contribui la îmbunătățirea înțelegerii și abordării dezvoltării socio-emoționale a elevilor cu părinți emigranți din ciclul primar, având un impact pozitiv asupra succesului școlar și bunăstării lor.

IX.4. Limitele cercetării

Cercetarea desfășurată în cadrul acestei teze de doctorat a relevat diverse limitări care trebuie luate în considerare pentru o înțelegere mai completă a rezultatelor și pentru direcționarea viitoarelor investigații în domeniul dezvoltării socio-emoționale a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți.

Una dintre principalele limitări identificate în cadrul acestei cercetări a fost rezistența manifestată de cadrele didactice în utilizarea platformei BRIO pentru testarea nivelului de literație. Deși această platformă reprezintă un instrument valoros pentru evaluarea competențelor de citire și scriere ale elevilor, lipsa de familiaritate a profesorilor cu aceasta poate influența negativ valabilitatea și fidelitatea rezultatelor. Această limitare subliniază importanța acordării de suport adecvat și instruire profesorilor în utilizarea eficientă a acestei platforme, cu scopul de a obține date cât mai precise și relevante privind nivelul de literație al elevilor.

O altă limitare majoră a acestei cercetări constă în specificitatea eșantionului de elevi selectat pentru studiu. Acest eșantion a inclus doar elevi din clasele a III-a și a IV-a, care aveau părinți emigranți, într-un context educațional specific. Prin urmare, rezultatele obținute sunt valabile în principal pentru această categorie specifică de elevi și în contextul particular în care a avut loc cercetarea. În consecință, generalizarea acestor rezultate la alte grupuri de elevi sau la alte medii educaționale poate fi dificilă și trebuie efectuată cu precauție. Astfel, cercetătorii viitori ar putea considera extinderea acestor investigații la un eșantion mai divers pentru a evalua impactul programului în contexte variate.

Evaluarea nivelului socio-emoțional a elevilor a fost realizată prin intermediul fișelor de observație completate de către cadrele didactice. Această metodă, deși utilă, prezintă o limitare semnificativă. Răspunsurile selectate pot fi subiective și influențate de cunoașterea personală a profesorilor despre elevi. Aceasta poate duce la o posibilă părtinire în

evaluare și poate afecta obiectivitatea rezultatelor obținute. Prin urmare, interpretarea rezultatelor trebuie făcută cu atenție la posibilele influențe subiective și trebuie luate în considerare alternative pentru evaluarea nivelului socio-emoțional, cum ar fi autoevaluările sau evaluările realizate de către specialiști în domeniu.

O altă limitare identificată în cadrul acestei cercetări se referă la planificarea activităților conform programului stabilit, care se desfășoară după ora 12:00 săptămânal. Această programare poate influența negativ interesul și eficacitatea cadrelor didactice implicate în organizarea și desfășurarea acestor activități. Programul ulterior prânzului poate fi perceput ca solicitând un efort suplimentar în pregătirea, documentarea și asumarea responsabilității. De asemenea, este important de menționat că implicarea cadrelor didactice în acest program nu este remunerată suplimentar, ceea ce poate compromite motivația acestora pentru participare. În acest sens, cercetarea scoate în evidență necesitatea unei programări mai flexibile și a unei remunerări adecvate pentru cadrelor didactice implicate în astfel de proiecte.

În concluzie, această cercetare a identificat și analizat cu atenție diverse limite care pot influența rezultatele și interpretarea acestora. Cercetările viitoare în domeniul dezvoltării socio-emoționale a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți ar trebui să abordeze aceste limite pentru a obține date mai precise și pentru a avea un impact mai semnificativ asupra acestui grup specific de elevi. De asemenea, se recomandă extinderea cercetărilor pentru a include mai multe grupuri de elevi și contexte educaționale diverse, pentru a obține o înțelegere mai profundă a dezvoltării socio-emoționale în aceste situații specifice.

IX.5. Direcții viitoare de investigație

În lumina limitărilor și a rezultatelor acestei cercetări, există mai multe direcții de cercetare promițătoare care pot contribui la o înțelegere mai profundă și la dezvoltarea de strategii mai eficiente pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți. Aceste direcții de cercetare vizează diverse aspecte ale acestei probleme complexe și oferă oportunități de extindere a cunoștințelor noastre în domeniu.

Una dintre direcțiile viitoare ar putea fi o analiză mai aprofundată a factorilor care influențează rezistența cadrelor didactice în utilizarea platformelor precum BRIO pentru testarea nivelului de literație. Acest lucru este esențial pentru a identifica și aborda eficient obstacolele care pot limita adoptarea tehnologiei în educație. Cercetările ulterioare pot explora atitudinile și percepțiile cadrelor didactice, precum și motivele pentru care unii pot ezita să utilizeze astfel de instrumente. Identificarea acestor factori poate duce la dezvoltarea unor strategii de formare și sprijin pentru cadrele didactice, astfel încât să poată beneficia la maximum de tehnologie în procesul de predare.

O altă direcție importantă de cercetare ar putea viza generalizarea rezultatelor obținute în cadrul acestei cercetări la nivel național sau internațional. Acest lucru ar implica extinderea studiului la mai multe școli și comunități, cu diverse contexte culturale, socio-economice și educaționale. O astfel de abordare ar oferi o perspectivă mai amplă asupra problemelor cu care se confruntă elevii cu părinți emigranți și ar putea duce la dezvoltarea unor soluții mai bine adaptate la nevoile lor specifice. De asemenea, ar putea ajuta la identificarea factorilor de succes care pot fi aplicabili la nivel global pentru a sprijini dezvoltarea socio-emoțională a acestor elevi.

Impactul mediului online în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor reprezintă o altă direcție importantă de cercetare. În era tehnologiei digitale, copiii au acces la o varietate de platforme online și resurse educaționale. Studiile viitoare pot explora modul în care utilizarea acestor resurse online poate influența dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, inclusiv dezvoltarea empatiei, relațiile interpersonale și gestionarea emoțiilor. De asemenea, aceste cercetări pot investiga modul în care părinții și cadrele didactice pot utiliza mediul online pentru a sprijini dezvoltarea socio-emoțională a copiilor cu părinți emigranți.

O altă direcție de cercetare importantă este evaluarea impactului dezvoltării socio-emoționale asupra rezultatelor școlare. Studiile ulterioare pot analiza modul în care abilitățile socio-emoționale, precum empatia, autocontrolul și abilitățile de rezolvare a conflictelor, pot influența performanța academică a elevilor din ciclul primar. Aceste cercetări pot oferi dovezi mai solide cu privire la importanța integrării dezvoltării socio-emoționale în curriculumul școlar și pot furniza orientări pentru dezvoltarea

de programe educaționale care să îmbunătățească atât competențele socio-emoționale, cât și rezultatele academice ale elevilor.

În final, o direcție importantă pentru cercetarea viitoare ar putea consta în dezvoltarea de abordări alternative de măsurare a nivelului socio-emoțional al elevilor. Deși fișele de observație completate de cadrele didactice sunt o metodă obișnuită de evaluare, acestea pot fi subiective și influențate de cunoașterea personală a profesorilor despre elevi. Prin urmare, cercetările viitoare pot explora dezvoltarea de instrumente de evaluare mai obiective și standardizate, cum ar fi chestionarele sau teste standardizate, care pot oferi date mai precise și mai comparabile despre nivelul socio-emoțional al elevilor. Utilizarea tehnologiei pentru colectarea datelor și analiza acestora poate, de asemenea, contribui la obținerea de date mai obiective și fiabile în domeniu.

În concluzie, direcțiile de cercetare menționate mai sus pot contribui semnificativ la dezvoltarea noastră în înțelegerea dezvoltării socio-emoționale a elevilor din ciclul primar cu părinți emigranți și pot oferi informații și soluții valoroase pentru îmbunătățirea experienței educaționale și a vieții acestor copii. Aprofundarea acestor aspecte poate aduce beneficii semnificative atât în ceea ce privește succesul lor școlar, cât și calitatea vieții lor în general.

BIBLIOGRAFIE

Adair, J. (2006). *Arta de a conduce*. București: Grupul Editorial Cosmos Viking Pinguin.

Aguilar, C. E., & Richerme, L. K. (2014). What is everyone saying about teacher evaluation? Framing the intended and inadvertent causes and consequences of Race to the Top. *Arts Education Policy Review, 115*(4). 110 –120.

I.17. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Lawrence Erlbaum.

Allen, J. P., & Gregory, A. (2010). From teachers' perceptions of conflict to affective and behavioral student outcomes: The moderating role of attachments. *Journal of School Psychology, 48*(4). 469–492.

Androniceanu, Armenia (1998). *Managementul schimbărilor*, București: Editura ALL Educational S.A,

Anghel, P. (2003). *Stiluri și metode de comunicare*. București: Aramis.

Bell, D. (1976). *Vers la société post-industrielle*. Paris: Robert Laffont. (Original work published 1973).

Benni, W., Nanus, B. (2000). *Liderii – strategii pentru preluarea conducerii*. București: Business Tech International Press.

Bennis, W. (1991). *Why Leaders Can't Lead: The Unconscious Conspiracy Continues*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bennis, W. (1992). *Câteva adevăruri despre conducere*. În: Sinteza, nr. 90.

Bennis, W., Nanus, B. (2000). *Liderii. Strategii pentru preluarea conducerii*. Bucureşti: Business Tech International Press. (Original work published 1999).

Bezede, R. (2011). *Leadershipul paideutic. Abordare conceptuală și aplicativă*. *Materialele conferinței internaționale USM*, 38–44.

Bezede, R. (2011). *Rolul leadershipului educațional în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice*. *Materiale conferinței științifice internaționale „Pledoarie pentru educație - cheia creativității și inovării"*, IȘE 3–4 noiembrie 2011, Chișinău.

Bezede, R., Goraș-Postică, V. (2011). *Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice*. Chișinău: PRO Didactica.

Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. București: Tehnică.

Blanchard, K., Muchnick, M. (2004). *Rețeta unui lider*. București: Curtea Veche.

Blanchard, K., O'Conner, M. (2003). *Managementul și valorile*, București: Editura Curtea Veche.

Boboc, I. (2002). *Psihosociologia organizațiilor școlare și management educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Bocoș, M. (2003). *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.

Bocoș, M., Jucan, D. (2010). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Ed. a II-a. Pitești: Editura Paralela 45.

Bocoș, M.-D. (2013). *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*. Iași: Editura Polirom.

Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R. & Stan, C. (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul III: (I-L)*. Pitești: Editura Paralele 45.

Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R. & Stan, C. (2018). *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul IV:(M-O)*. Cluj-Napoca: Editura Cartea Românească Educațional.

Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R. & Stan, C. (2019). *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul V:(P-Z)*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C, Chiș, O. & Andronache, D.-C. (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul I (A-D)*. Pitești: Editura Presa Paralela 45.

Bocoş, M.-D., Stan, C. & Crişan, C.-A. (coord.). (2021). *Cercetarea educaţională/ Volumul I – Coordonate generale ale activităţilor de cercetare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Bocoş, M.-D., Stan, C. & Crişan, C.-A. (coord.). (2021). *Cercetarea educaţională/ Volumul II. Repere metodologice şi instrumentale.* Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Boncu, Ș. (2002). *Psihologia influenței sociale*. Iași: Polirom.

Șulea (Brănișteanu), R. (2013). *Educația socio-emoțională – ateliere pentru preșcolari. Rezumat teza de doctorat*. Universitatea Babeș-Bolyai.

Bruner, J. S. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. București: EDP.

Bush, T. (2015). *Leadership şi management educaţional. Teorii şi practici educaţionale*. Iaşi: Polirom.

Candea, D., Candea, R. (1996). *Comunicarea managerială*, București: Editura Expert.

Cerghit, I. (1997). *Metode de învăţământ*. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică.

Cerghit, I., Băban, A., Șumălan, A. (2013). *Managementul educațional. Ghid pentru profesori și manageri*. *Personal and Professional Growth. Annual Review of Applied Psychology*, 215–232.

Chelcea, S. (1975). *Chestionarul în investigația sociologică*, București: Editura Științifică și enciclopedică.

Chick, P. (2007). *Sprijin individualizat pentru învățare – Ghid pentru cadrele didactice*, București: Editura Didactică și Pedagogică R. A..

Chină R. (2015). *Managementul calității în învățământul preuniversitar*, București: Editura Universitară.

Chirica, S. (1996). *Psihologie organizatională. Modele de diagnoză și intervenție*, Cluj-Napoca: Casa de Editură și Consultanță, Sediul organizării.

Chiș, V. (2002). *Provocările pedagogiei contemporane*. Cluj Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Chuang, C., Jamiat, N. (2023). A systematic review on the effectiveness of children's interactive reading applications for promoting their emergent literacy in the multimedia context. *Contemporary Educational Technology, 15*(2), 412.

Clarke, Liz (2002). *Managementul schimbării*, București: Editura Teora.

Cojocariu V. (2003). *Educaţia pentru schimbare şi creativitate*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Cole, G. A. (1990). *Management. Theory and Practice*.

Cole, G.A. (2000). *Managementul personalului*, București: Editura Codecs.

Connolly, M., James, C., Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership, 47*(4), 504–519.

Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education, 59*(2). 661–686.

Constantin I (2013). *Studiu național privind stadiul dezvoltării culturii calității la nivelul învățământului preuniversitar-Sinteze*, București.

Coombs, P. H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

Costea, O., Cerkez, M., Sarivan, L. (2009). *Educația nonformală și informală: realități și perspective în școala românească*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

Covey, R. S. (2016). *The seven habits of highly effective people*, Editura ALLFA, București.

Crețu, C. (2001). *Teoria curriculumului și conținuturile educaționale*. Iași: Universității „Al. I. Cuza".

Cristea, S. (2002). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău, București: Grupul Editorial Litera. Litera Internațional.

Cristea, S. (2003). *Managementul organizației școlare,* ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Cristea, S. (2003). *Managementul organizaţiei şcolare*. Bucureşti: E.D.P. (Original work published 1996).

Cristea, S. (2009). *Studii de pedagogie general*, ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Cristea, S. (2010). *Fundamentele Pedagogiei*. Iași: Editura Polirom.

Cristea, S. (2015). *Cultura pedagogică a profesorului*. În: *Dicţionar Enciclopedic de Pedagogie, A – C*. Bucureşti: Didactica Publishing House.

Cristea, S. (2017). *Sistemul de educaţie/învăţământ*. Bucureşti: Didactica Publishing House.

Cucoş C. (2008). *Teoria şi metodologia evaluării*. Iaşi: Editura Polirom.

Cucoș, C. (2002). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.

Cucoș, C. (2003). *Psihopedagogie*. Iași: Editura Polirom.

Cucoș C. (2005). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Iași: Polirom.

Cury, A. (2007). *Părinți străluciți – Profesori fascinanți*, Editura For You.

Danaiata (2003). *Management.* Universitatea de Vest „Vasile Goldiș" Arad

Danciu, L.E. (2004). *Învățarea prin colaborare – Aspecte metodologice*, Timișoara: Editura Orizonturi Universitare.

Day, C., & Leithwood, K. (2007). Successful school leadership in Scotland: Linking leadership with learning. *School Leadership & Management, 27*(2), 129–143.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.

Dolean, I. (2001). *Meseria de părinte*. București: Aramis.

Domokos, E. (2000). *Management. Baze teoretice și practice*. Presa Universitară Clujeană (p. 16).

Drugaș, I., & Hărdălău, L. (2011). *Psihologie și logopedie în practica școlară*, Oradea: Editura Metropolis.

Dumitrescu, M. (1986). *Introducere în Management și Managementul General*, Oradea: Editura Eurounion.

Dumitriu, Gh., & Dumitriu, C. (2004). *Psihopedagogie*. București: Didactică și Pedagogică.

Duncan, G., Telle, K., Ziol-Guest, K., & Kalil, A. (2009). 'Long-run Impacts of Early Childhood Poverty: Comparative evidence from Norwegian registry data and the U.S'. *In The Long-run Impact of Early Life Events*. Michigan: National Poverty Center, University of Michigan.

Erikson, E. (2015). *Copilăria și societatea*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

European Union Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC). (2009).

Evans, G. W. (2006). 'Child Development and the Physical Environment.' *Annual Review of Psychology, Vol. 57*, 423–451.

Faber, A., Mazlish E.,Nyberg L.,Templeton R. (2002). *Comunicarea eficientă cu copiii acasă și la școală*, București: Editura Curtea Veche.

Fayon, H. (1916). General and Industrial Management. *Institute of Electrical and Electronics Engineering*. Paris.

Fayon, H. (1979). Administration Industrielle et Generale edition presentee. *Relations industrielles Industrial Relations, 35*(2).

Fukuyama, F. (2002). *Marea ruptură. Natura umană şi refacerea ordinii sociale*. Bucureşti: Humanitas.

Gardner, H., & Langworth, R. (2010). *Multiple Intelligence*. ReadHowYouWant.com, Limited.

Găișteanu, M. (2010). *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Gee, J. P. (2007). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment, 1(1*), 20–20.

Gheordunescu, M. (2014). *Rolul personalității managerilor din România în alegerea stilului de conducere, o abordare comparativă*. Pitești: Editura Universității „Constantin Brâncoveanu”.

Gherguț, A. (2007). *Management general și strategic în educație*, Iași: Editura Polirom.

Glava, A. (2002). *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca: Dacia Educațional.

Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The elementary school journal, 102*(1), 3–17.

Goldhaber, D. (2015). Exploring the potential of value-added performance measures to affect the quality of the teacher workforce. *Educational Researcher, 44*(2), 8 –95.

Goleman, D. (2001). *Inteligența emotională*, Bucuresti: Editura Curtea Veche.

Goleman, D. (2008). *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche

Goleman, D., & Boyatzis, R. (2007). *Inteligența emotională în leadership*, București: Editura Curtea Veche.

Goraș-Postică, V., Bezede, R. (2011). *Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice*, Chișinău: Editura C.E. Pro Didactica.

Guzgan, V. (2013). Modalități de evaluare a nivelului de cultură organizațională în unitatea școlară, *Rev. Didactica Pro nr. 2* (78)

H Hattie, J. A. C., Brown, G. T., & Keegan, P. J. (2003). A National Teacher-Managed, curriculum-based assessment system. *International Journal of Learning, 10*, 771–778.

Harter, S. (1983). Developmental Perspectives on the Self-System. In: Hetherington, E. M. (Ed.). *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research, 77*(1), 81–112.

Hotărârea Guvernului nr. 1258/2005 *privind aprobarea Regulamentului de organizare si funcţionare a Agenţiei Române de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Preuniversitar (ARACIP).* cu modificările ulterioare.

Howell, H., & Mikeska, J. N. (2021). Approximations of practice as a framework for understanding authenticity in simulations of teaching. *Journal of Research on Technology in Education, 53*(1), 8–20.

Iancu, D. E., & Iliescu, D. (2023). *Raport privind predictorii nivelului de alfabetizare digitală a elevilor din România*.

Ionescu, M., Radu, I. (2001). *Didactica modernă – Ediția a II-a, revizuită*, Cluj-Napoca: Editura Dacia.

Iosifescu, Șerban (2000). *Manual de management educational pentru directorii de unități școlare*, Editura ProGnosis.

Jalota, C., & Agrawal, R. (2019, February). *Analysis of educational data mining using classification*. I Parallel Computing (COMITCon) (pp. 243–247). IEEE.

Jinga, I., & Istrate, E. (2001). *Manual de pedagogie.* București: Editura All.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2015). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching, 26*(3), 5–22.

Johnson, R. (2019). *Effective Habits for Personal and Professional Growth*. Publisher XYZ.

Johnson, R., & Schoeni, R. (2007). The Influence of Early-Life Events on Human Capital, Health Status, and Labor Market Outcomes Over the Life Course.

Kohn, A. (2003). *Parenting necondiționat de la recompense și pedepse la iubire și înțelegere*. București: Multi Media Est Publishing.

Labor Market Outcomes over the Life Course. (Working Paper Series). Berkeley, CA: Institute for Research on Labor and Employment, UC Berkeley.

Lai, M. K., & McNaughton, S. (2016). The impact of data use professional development on student achievement. *Teaching and Teacher Education, 60,* 434–443.

Legea Învățământului nr. 84/1995, republicată, cu modificările și completările ulterioare.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Executive summary.* Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota.

Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive science, 4*(4). 333–369.

Marcus, S. (2000). *Carismă și personalitate*, București: Societatea Științifică și Tehnică S.A.

Marga, A. (1991). *Raționalitate, comunicare, argumentare*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.

Margolin, G., & Gordis, E. B. (2004). Children's Exposure to Violence in the Family and Community. *Current Directions in Psychological Science, Vol. 13*, No. 4, 152–155.

Marzano, R. J., & Toth, M. D. (2013). *Teacher evaluation that makes a difference: A new model for teacher growth and student achievement*. ASCD.

Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction.* ASCD.

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership, 61(1),* 6–13.

Matei, N. (1973). *Un fel de jurnal*. Iași: Editura Polirom.

Maxwell J. C. (2005) *Totul despre lideri, atitudine, echipă, relații*, București: Editura Amaltea.

Mintzberg, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning*.

Mitrofan, N. (1991). *Familia de la A la Z. Mic dicționar al vieții de familie*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.

Monitorul Educației și Formării. (2021, Decembrie).

Morand de Jouffrey, P. (2000). *Psihologia copilului*. București: Teora.

Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health promotion international, 25*(3), 309–317.

Munteanu, A. (2009). *Psihologia vârstelor*, Timișoara: Editura Eurobit.

Naisbitt, J. (1989). *Megatendinţe. Zece noi direcţii care ne transformă viaţa*. Bucureşti: Editura Politică.

Năstase, A., & Popescu, A. (2020). Impactul stresului ocupational asupra stării de bine a cadrelor didactice: Abordări și strategii de intervenție. *Revista de Psihologie, 66*(2). 45–60.

Newton, X. A., Darling-Hammond, L., Haertel, E. & Thomas, E. (2010). Value-added modeling of teacher effectiveness: An exploration of stability across models and contexts. *Education Policy Analysis Archives, 18*(23). 1–22.

Nuissl, E. (2011). *Cercetare educațională empirică pentru începători*, Timișoara: Editura Mirton.

O'Connor, M., & Cameron, G. (2017). The Geelong Grammar positive psychology experience. *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches*, 353–370.

OECD (2017). *Pisa 2015 Results (Volume III): Students'Well-Being*, Pisa, OECD Publishing, Paris.

Joița, E. (2000). *Management educational*, Iași: Editura Polirom.

Oprea, C.-L. (2002). *Metode interactive de grup, în Revista "Paideia," Nr. 3–4*.

Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației, aprobată cu completări și modificări prin Legea nr. 87/2006.

Papalia, D., Wendkos Olds, S., & Duskin Fieldman, R. (2010). *Dezvoltarea umană*. București: Editura TREI.

Park, M. H., Dimitrov, D. M., & Park, D. Y. (2018). Effects of background variables of early childhood teachers on their concerns about inclusion: The mediation role of confidence in teaching. *Journal of Research in Childhood Education, 32*(2), 165–180.

Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 2–12.

Păun E (2005). *Introducere în pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Păun, E. (1999). *Şcoala, abordare sociopedagogică*. Iaşi: Editura Polirom.

Păun, E. (1999). *Școala abordare sociopedagogică*, Iași: Editura Polirom.

Pânișoară, G. (2004). *Managementul resurselor umane*, Iași: Editura Polirom.

Pânișoară, I.-O. (2004). *Comunicarea eficientă, ediția a II-a*, Iași: Editura Polirom.

Pânișoară, I.O. (2000). *Profesorul de succes. 59 principii de pedagogie practică*, Iași: Editura Polirom.

Peel, M. (1993). *Introducere în management*, București: Editura Alternative.

Piaget, J. (2005). *Psihologia copilului*. Chișinău: Cartier Polivalent.

Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child Well-Being: A Systematic Review Of The Literature. *Social Indicators Research*, *61*(1), 59–78.

Popescu, D. (1995). *Conducerea afacerilor*, București: Editura Scripta.

Radu I. (2000). *Evaluarea în procesul didactic*. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică.

Radu, I., & Ionescu, M. (coord.) (2001). *Tratat de didactică modernă, ediția a II-a*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.

Redeș, A., Rad, D., Roman, A., Bocoș, M., Chiș, O., Langa, C., & Baciu, C. (2023). The Effect of the Organizational Climate on the Integrative – Qualitative Intentional Behavior in Romanian Preschool Education – A Top-Down Perspective. *Behavioral Sciences, 13*(4), 342.

Robinson, V. M., & Timperley, H. S. (2007). The leadership of the improvement teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian journal of education, 51*(3), 247–262.

Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In *Handbook of the sociology of mental health* (391–410).

Roman, A. F., & Dughi, T. (2007). *Elemente de psihologia educaţiei*. Editura Universităţii „Aurel Vlaicu” Arad.

Roman, A. F. (2014). Methods of designing integrated learning. *Educația Plus, 11*(2), 31–36.

Roman, A. F., & Balaş, E. (2014). *Proiectarea situaţiilor de învăţare şcolară*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.

Rose, V. (1972). *Cunoașterea copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Rutter, M. (2008). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. London, UK: Wiley Blackwell.

Scallon, G. (1988). *L'Évaluation formative des apprentissages. Vol. I.* Québec: Les Press de l'Université.

Schmidt, W. H., & Tannenbaum, R. (1973). *How to Choose a Leadership Pattern*. Harbard Business Review.

Segal, J., & Ingram, M. (1999). *Cognitive Vulnerability to Depression*. New York: Guilford Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55(1)*, 5–14.

Sion, G. (2000). *Psihologia vârstelor*. București: Cărturesti.

Smith, E. E., Fredrickson, B. L, Nolen-Hoeksema, S., & Loftus, R .G. (2005). *Întroducere în psihologie*, București: Editura Tehnică.

Smith, J. (2020)., Starting with the End in Mind: A Strategic Approach to Goal Setting and Achievement. *Journal of Personal Development*, *36(2)*, 185–202.

Stahl, H. (1974). *Teoria și practica investigațiilor sociale*, București: Editura Științifică și Enciclopedică.

Stoica, A. (2000). *Reforma evaluării în învățământ*, București: Editura Sigma.

Strungă, C. (2003). *Politici educaționale*, Timișoara: Editura Politehnica.

Șchiopu, U. (1963). *Psihologia copilului preșcolar*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Ștefan, M. (2006). *Lexicon pedagogic*, București: Editura Aramis.

Șulea (Brănișteanu), R. (2013). *Educația socio-emoțională – ateliere pentru preșcolari. Rezumat teza de doctorat*. Cluj Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai.

Tabachiu, A., Moraru, I. (1997). *Tratat de psihologie managerială*, București: Editura didactică și Pedagogică.

Toffler, A. (1973). *Şocul viitorului*. Bucureşti: Editura Politică.

Toffler, A. (1983). *Al treilea val*. Bucureşti: Editura Politică.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., & Imbeau, M. B. (2008). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners*. Corwin Press.

Tony, B. (2018). *Leadership și management educational. Teorii și practice actuale.* Iași: Editura Polirom.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*(7), 783–805.

Tudorică, R. (2007). *Managementul educației în contextul european*, București: Editura Meronia.

Țăranu, A. (2009). *Școala,între comunitatea globală și provocările globalizării*, Iași: Editura Institutul European.

Țîrcă, A. (2011). *Management Educațional.* București: Millenium Design Group.

Țoca, I. (2007). *Management educațional*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

Ursu. E și colab. (1990). *Stilurile de muncă ale cadrelor de conducere din unitățile economice*, București: Editura Științifică.

Văidăhăzan, R. (2020). *Introducere în gamificare didactică.* Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Van der Scheer, E. A., & Visscher, A. J. (2016). Effects of an intensive data-based decision making intervention on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 60*, 34–43.

Vărzaru, M. (2000). *Resursele umane ale întreprinderii*, București: Tribuna Economică.

Văideanu, G. (1998). *Educația la frontiera dintre milenii*, București: Editura Politică.

Verza, E., & Verza, F. (2017). *Psihologia copilului*. București: Editura TREI.

Vlăsceanu, M. (1993). *Psihosociologia oarganizațiilor și a conducerii*, București: Editura Paidea.

Voicu, M., & Rusu, C. (1998). *A.B.C.-ul comunicării manageriale*. Brăila: Editura Danubius.

Wang, L. Y., Jen-Yi, L., Tan, L. S., Tan, I., Lim, X. F., & Wu, B. S. (2016). Unpacking high and low efficacy teachers' task analysis and competence assessment in teaching low-achieving students in secondary schools. *The Australian Educational Researcher, 43*, 165–183.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 411–419.

Woolfolk Hoy, A. (2013). A reflection on the place of emotion in teaching and teacher education. In Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning (pp. 255–270). *Emerald Group Publishing Limited.*

Woolfolk Hoy, A., Davis, H. A., & Anderman, E. M. (2013). Theories of learning and teaching in TIP. *Theory into practice, 52(sup1)*, 9–21.

Zlate, M. (2004). *Tratat de psihologie organizațional-managerială*, Iași: Editura Polirom.

Zlate, M. (2000). *Introducere în psihologie*, Iași: Editura Polirom.

Zlate, M. (2004). *Leadership și management*, Iași: Editura Polirom.

Resurse web

https://www.britishcouncil.ro/en

https://apapr.ro/wp-content/uploads/2018/04/CNPD_2006_Cartea_Verde_a_Populatiei_Romaniei.pdf

http://ismb.edu.ro/

http://www.rcsedu.info/index.php?option=com_content&view=article&id=27:rolul-modelului-parental-i-constelaiei-familiale-in-percepia-auto-eficienei-academice&catid=9:psihologia-educaiei&Itemid=10

http://www.rcsedu.info/index.php?option=com_content&view=article&id=14:practica-pedagogic-modalitate-de-formare-a-competenelor-practice-specifice-carierei-didactice&catid=6:teoria-instruirii-i-didactici-speciale&Itemid=10

https://ro.scribd.com/document/347007571/Manual-Manager-Imbunatatire-Procese-pdf

http://www.isjmm.ro/download/1-mdc/2016-2017/pdi-pas/scoala-gimnaziala-alexandru-ivasiuc-baia-mare-pdi-2015-2020.pdf

https://www.salvaticopiii.ro/ce-facem/protectie/copii-cu-parinti-plecati-la-munca-in-strainatate

https://www.isj.sv.edu.ro/images/Docs/Domenii/Asigurarea%20calitatii/2017/Calitate_in_scoala_-_ghid_general_1.pdf

http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/c5

https://eur-lex.europa.eu/

http://www.romaniaeducata.eu/imbunatatirea-managementului-educational-la-nivelul-unitatilor-de-invatamant/

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-56_ro

https://ec.europa.eu/education/policies/school/quality-assurance_ro

https://doi.org/10.1787/9789264273856-en

https://www.scrigroup.com/management/FUNCTII-ACTIVITATI-SI-ROLURI-M23983.php

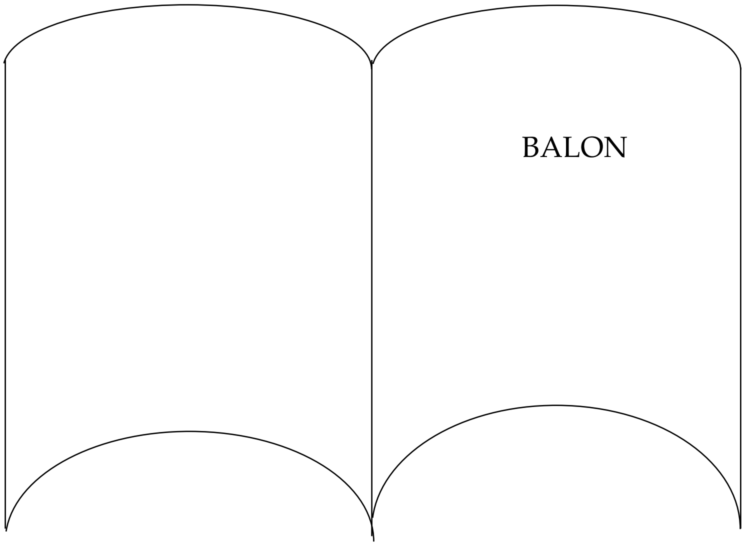
ANEXE

Anexa 1

Biletul 1

Caută indiciul la pagina al cărei număr este suma cifrelor celui mai mic număr impar, de două cifre diferite.

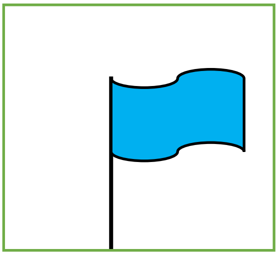
R: 13
1+3 = 4 (pag. 4)





Card colorat – constituirea echipelor

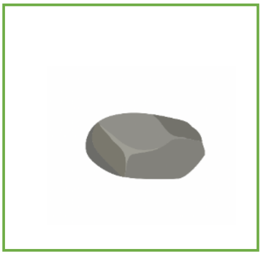
Anexa 2



Steguleț de culoarea echipei



O floare galbenă



O piatră rotundă



5 frunze de mărimi și forme diferite



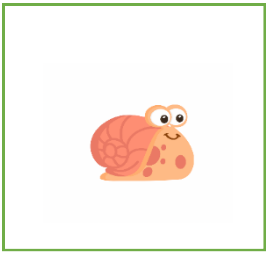
Un săculeț de culoarea echipei



Un bețișor de aprox 20 cm



Un fluturaș din hârtie, de culoarea echipei



Să găsească un melc sau cochilia unui melc



Găsește un obiect neprietenos cu mediul

Anexa 3

Probleme de perspicacitate

1. Un elefant bea mai multă apă în martie decât în februarie. De ce?

    Răspuns...

2. O maimuță, o veveriță și o mierlă se întrec să ajungă în cocotier. Cine ajunge prima la banana?

    Răspuns...

3. Câte găuri are tricoul ?

    Răspuns...



4. Dacă înmulțim toate numerele de pe butoanele telefonului, ce rezultat o să avem?

    Răspuns...

Timp de rezolvare 1 min/grupă

Anexa 4

Pe lacul din parc sunt 4 undițe, una dintre ele are culoarea echipei voastre. Cu aceasta, pescuiți săculețul în care se află cheia colorată în culoarea echipei.



Anexa 5

Trei muncitori au construit un gard. Primul a construit 10 m de gard, al doilea de 3 ori mai mult, iar al treilea cât primii doi muncitori la un loc.

Câți metri are gardul construit de cei 3 muncitori?

Problema este aceeași pentru toate echipele, rezolvând-o găsesc o poză cu locul din parc unde se află cufărul.

Anexa 6

Puzzle uriaș



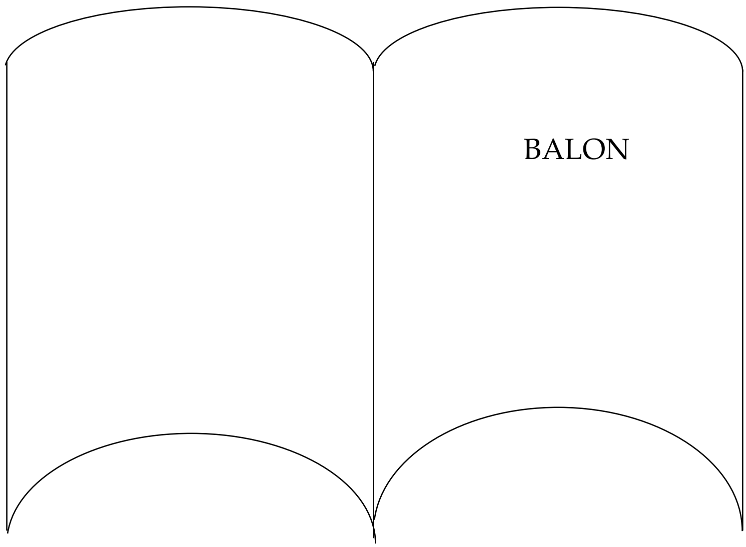
Probă eliminatorie în cazul în care toate echipele rezolvă corect problema.
Se stabilește durata rezolvării!

Anexa 7

Biletul 1

Caută indiciul la pagina al cărei număr este suma cifrelor celui mai mare număr impar, de două cifre diferite.

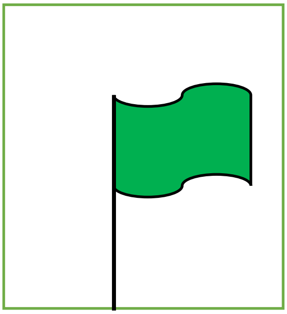
R: 97
9+7 = 16 (pag. 16)





Card colorat – constituirea echipelor

Anexa 8



Steguleț de culoarea echipei



Casuța păsărelelor



O ramură de copac



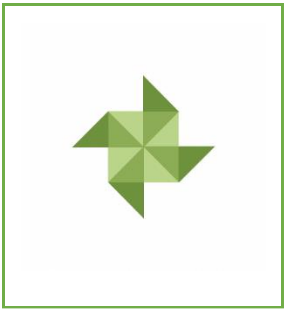
pietre de mărimi și forme diferite de pe malul râului Luncoi



O cutie de culoarea echipei



Bețișoare colorate



O floare din hârtie, de culoarea echipei



Să găsească ramuri de salcie pentru coronițe



Găsește un obiect neprietenos cu mediul

Anexa 9

Probleme de perspicacitate

7. Ce este mai greu, un kg de fier sau 1 kg de pene? De ce?

   Răspuns..

8. În grădina bunicii sunt 6 mere verzi și 3 roşii. Câte mere sunt în grădină?

   Răspuns..

9. Cât pământ se află într-o groapă de 2 m lungime și 1 m lățime, săpată în mijlocul unei păduri?

   Răspuns..

10. Numește 3 zile consecutive, excludând denumirile zilelor din săptămână.

    Răspuns..

Timp de rezolvare 1 min/grupă

Anexa 10

Pe lacul din parc sunt 4 undițe, una dintre ele are culoarea echipei voastre. Cu aceasta, pescuiți săculețul în care se află cheia colorată în culoarea echipei.



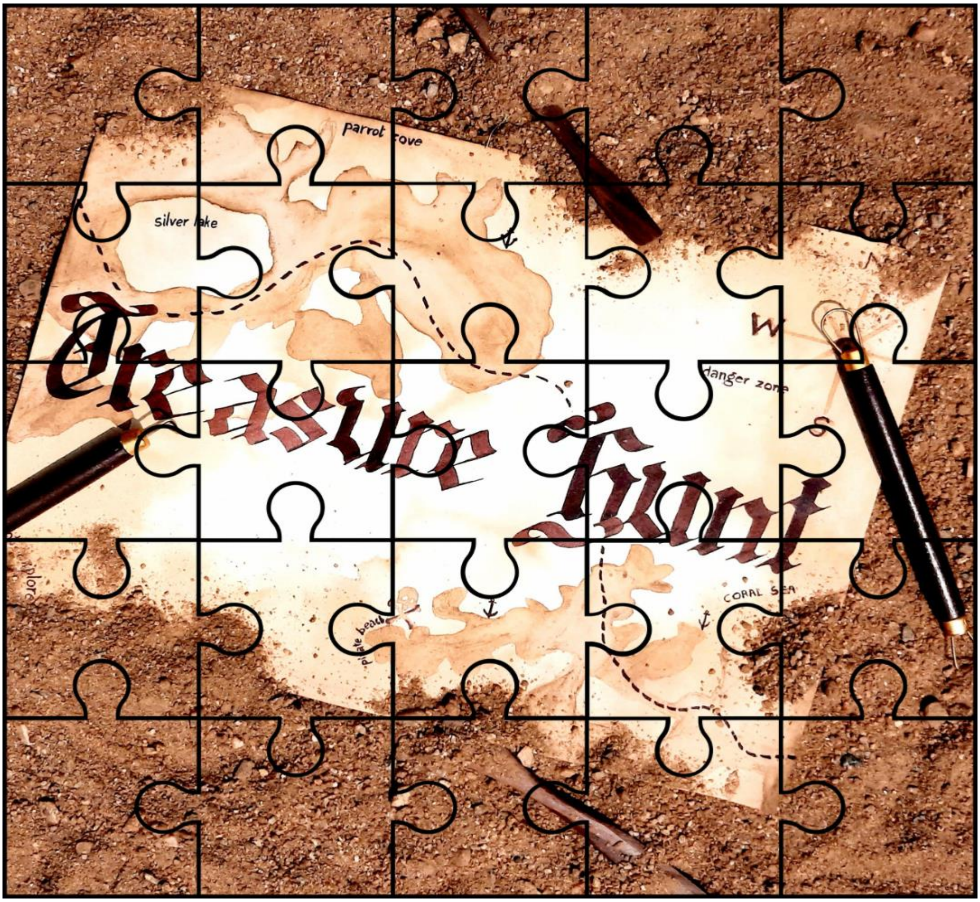
Anexa 11

Într-un parc se află 47 de fete, de două ori mai mulți băieți și cu 75 de adulți în plus față de numărul de copii. Câte persoane sunt în total în parc?

Problema este aceeași pentru toate echipele, rezolvând-o găsesc o poză cu locul din parc unde se află cufărul.

Anexa 12

Puzzle uriaș



Probă eliminatorie în cazul în care toate echipele rezolvă corect problema.
Se stabilește durata rezolvării!

Anexa 13

FIȘA DE OBSERVARE A COMPORTAMENTELOR ÎN JOC

DOMENIUL I. CONȘTIENTIZAREA DE SINE:

- capacitatea de a-și identifica emoțiile și gândurile și modul în care acestea influențează comportamentele;
- abilitatea de a-și recunoaște punctele forte și limitările, cu un sentiment de încredere bine fundamentat pentru a face față situațiilor provocatoare.

Nr. crt.	Competențe vizate	1 -NS	2 - D	3 - A
1.	Manifestarea autopercepției emoționale, capacitatea de a identifica și recunoaște propriile emoții, atenție sporită acordată trăirilor interne, prin implicarea directă în joc.			
2.	Dovedește conștientizare comportamentală prin observarea și înțelegerea comportamentelor proprii, în diferite situații și contexte, respectând regulile jocului.			
3.	Încrederea în sine este bine fundamentată, datorită recunoașterii și evaluării corecte a punctelor forte și a limitărilor personale, acceptând cu încredere sarcinile jocului propus.			
4.	Dovedește motivație intrinsecă prin mobilizare și acțiune concretă în scopul rezolvării sarcinii.			
5.	Este dovedită abilitatea de a analiza gândurile și convingerile personale, înțelegându-le influența asupra comportamentului și emoțiilor, fapt care îi permite să accepte provocările și și să le ducă la bun sfârșit.			

Notă: NS- Necesită sprijin
D- Comportament în dezvoltare
A - Comportament atins

FIȘA DE OBSERVARE A COMPORTAMENTELOR ÎN JOC

DOMENIUL II. AUTO-MANAGEMENT:

- Abilitatea de a gestiona cu succes emoțiile, gândurile și comportamentele în timpul eforturilor de a atinge obiective personale și academice.
- Aceasta include abilități de reglare emoțională și control al impulsurilor.

Nr.c rt.	Competențe vizate	1 -NS	2 - D	3 - A
1.	Se ajustează în fața schimbărilor și situațiilor noi, fără a fi rigid sau rezistent, demonstrând abilitatea de cooperare în realizarea sarcinilor.			
2.	Înțelege și adoptă perspectiva altor colegi, inclusiv a emoțiilor și experiențelor lor, exprimându-și punctul de vedere.			
3.	Manifestă abilitatea de a gestiona timpul, resursele și sarcinile, în mod eficient și structurat, manifestând un comportament corect pe toată durata jocului.			
4.	Își menține angajamentul și entuziasmul în atingerea obiectivelor, chiar și în fața dificultăților și provocărilor și duce la bun sfârșit sarcinile.			
5.	Își controlează impulsurile legate de satisfacerea imediată a dorințelor, în favoarea atingerii obiectivelor pe termen lung, mobilizându-se astfel după un incident oarecare.			

Notă: NS- Necesită sprijin
D- Comportament în dezvoltare
A - Comportament atins

FIȘA DE OBSERVARE A COMPORTAMENTELOR ÎN JOC

DOMENIUL III. CONȘTIENTIZARE SOCIALĂ:

- Abilitatea de a sublinia și de a afișa abilități de a lua perspectiva.
- Aceasta include respectarea oamenilor care pot arăta și acționa diferit de ei înșiși.

Nr. crt.	Competențe vizate	1 -NS	2 - D	3 - A
1.	Privește în perspectivă, înțelege și adoptă perspectiva celorlalți, inclusiv a gândurilor și emoțiilor, apreciind favorabil inițiativa colegilor de echipă.			
2.	Recunoaște și valorizează diferențele dintre colegi, fapt care îi permite să colaboreze chiar și când inițiativa/idea nu îi aparține.			
3.	Înțelege și își asumă rolurile și responsabilitățile sociale, în diferite contexte și relații, astfel se pliază pe nevoile rezolvării sarcinilor.			
4.	Comunică eficient, fiind atent la perspectivele celorlalți în ce privește interacțiunile sociale, acceptă cu ușurință alte idei.			
5.	Gestionează și rezolvă conflictele în mod eficient și empatic, este rezilient, învățând din greșeli.			

Notă: NS- Necesită sprijin
D- Comportament în dezvoltare
A - Comportament atins

FIȘA DE OBSERVARE A COMPORTAMENTELOR ÎN JOC

DOMENIUL IV. ABILITĂȚI RELAȚIONALE:

- Capacitatea de a iniția și menține relații sănătoase și satisfăcătoare. Aceasta include să știi cum să comunici clar, să asculți bine, să cooperezi cu ceilalți, să negociezi cu succes conflictele și să știi când să cauți ajutor, dacă este necesar.

Nr. crt.	**Competențe vizate**	**1 -NS**	**2 - D**	**3 - A**
1.	Se integrează ușor în echipă			
2.	Și-a însușit și dovedește abilități de comunicare verbale și nonverbale, de ascultare activă, exprimare adecvată a emoțiilor/nevoilor și adaptarea mesajelor transmise colegilor.			
3.	Este empatic - deține capacitatea de a resimți emoțiile și experiențele celorlalți demonstrând preocupare față de nevoile/sterile lor emoționale.			
4.	Recunoaște când este necesară implicarea și sprijinul colegilor, cere ajutor când este necesar.			
5.	Colaborează cu ceilalți constructive și eficient, în cadrul echipei, nu acuză colegii pentru eventualele eșecuri.			

Notă: NS- Necesită sprijin
D- Comportament în dezvoltare
A - Comportament atins

FIȘA DE OBSERVARE A COMPORTAMENTELOR ÎN JOC

DOMENIUL V. LUAREA RESPONSABILĂ A DECIZIILOR:

- Capacitatea de a lua decizii constructive legate de comportamentul personal și interacțiunea socială.
- Aceasta include capacitatea de a identifica, analiza și rezolva probleme atunci când se confruntă cu conflicte interpersonale.

Nr. crt.	Competențe vizate	1 -NS	2 - D	3 - A
1.	Gestionează conflictele interpersonale într-un mod constructive și eficient, identifică puncte de vedere, găsește soluții sau compromisuri acceptabile.			
2.	Face alegeri constructive, identifică, analizează și Identifică problema, o analizează și rezolvă o problemă cu care se confruntă.			
3.	Este responsabil, își exprimă ideile în mod clar și respectuos, asumându-și greșelile în cazul cărora se concentrează pe soluții.			
4.	Manifestă dorința de a învăța și de a se dezvolta personal, fiind calm și prietenos.			
5.	Gândește critic în procesul de evaluare a informațiilor, identifică soluții concrete, adaptate nevoilor, în ce privește micile provocări.			

Notă: NS- Necesită sprijin
D- Comportament în dezvoltare
A - Comportament atins

Anexa 14

CHESTIONAR

Următorul chestionar este folosit în scopul cercetării și se adresează directorilor care coordonează unități de învățământ cu nivel primar. Prin intermediul chestionarului, se urmărește stabilirea nivelului final, precum și frecvența cu care au fost susținute activități pe tematica dezvoltării inteligenței emoționale, în scopul asigurării stării de bine a participanților la educație, ca premisă a performanței școlare, constituind etapa postexperimentală a cercetării pedagogice.

Timpul necesar completării:15 minute.

*Indică o întrebare obligatorie

1. Vârsta dumneavoastră*

   …………………………………………………………………………

2. Denumirea instituției de învățământ unde sunteți încadrat/ ă*

   ....

3. Instituția de învățământ primar se află în mediul:*
   - o Rural
   - o Urban

   1. Tipul instituțieide învățământ*
      - o Particulara
      - o De stat
   2. Vechimea în învățământ (în ani):*

      ....
   3. Gradul didactic:*
      - o Definitivat
      - o Grad II
      - o Grad I

4. Profesorul pentru învățământul primar formulează explicit obiectivele lecției, explicând clar conținuturile de învățare,raportându-se la nivelurile de

comportamente dobândite de către școlari, din sfera diferitelor dimensiuni ale dezvoltării. (1-deloc, 5-extrem de mult/des)

Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

5. Profesorul pentru învățământul primar monitorizează progresului școlarului cu privire la realizarea unui sau mai multor obiective privind învățarea, folosind o abordare formativ-continuă a evaluării. (1-deloc, 5-extrem de mult/des).

   Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

6. Profesorul pentru învățământul primar oferă școlarilor contextul dobândirii de noi cunoștințe, în raport cu scopul învățării, fundamentându-le pe alte cunoștințe dobândite anterior. (1-deloc, 5-extrem de mult/des)

   Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

7. Profesorul pentru învățământul primar stabilește și revizuiește așteptările cu privire la manifestarea anumitor comportamente, reguli și proceduri pentru a asigura timpul necesar realizării lor eficientă. (1-niciodată, 5-extrem de des)

   Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

8. Profesorul pentru învățământul primar organizează spațiul sălii de clasă pentru a facilita mișcarea școlarilor și concentrarea asupra învățării. (1-niciodată, 5- extrem de des)

   Marchează un singur oval

   1. ◯
   2. ◯
   3. ◯
   4. ◯
   5. ◯

9. Profesorul pentru învățământul primar identifică o activitate sau o secvență de învățare pentru care oferă informații/cunoștințe importante cărora școlarii trebuie să le acorde o atenție deosebită. (1-niciodată, 5-extrem de des)

   Marchează un singur oval

   1. ◯
   2. ◯
   3. ◯
   4. ◯
   5. ◯

10. Profesorul pentru învățământul primar organizează activitățile cu școlarii în grupuri mici pentru a facilita învățarea colaborativă și procesarea noilor informații. (1-niciodată, 5-extrem de des)

    Marchează un singur oval

    1. ◯
    2. ◯
    3. ◯
    4. ◯
    5. ◯

11. Profesorul pentru învățământul primar îi implică pe școlari în activități care îi ajută să realizeze conexiuni între ceea ce știu deja și noul conținut care urmează să fie asimilat și oferă modalități facilitatoare de realizare a acestor conexiuni.(1-niciodată, 5-extrem de des)

    Marchează un singur oval

    1. ◯
    2. ◯

3. ◯
4. ◯
5. ◯

12. Pe baza nevoilor de dezvoltare ale școlarilor, Profesorul pentru învățământul primar adaptează conținuturile educaționale particularităților de vârstă și individuale pentru a fi asimilate cu ușurință de către școlari.(1-niciodată, 5-extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

13. În etapele desfășurare a activităților de predare-învățare Profesorul pentru învățământul primar stimulează școlarii, prin diferite metode și tehnici activ-participative, în procesarea eficientă a noilor cunoștințe.(1-niciodată, 5-extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

14. Profesorul pentru învățământul primar adresează sau facilitează contexte ale comunicării asertive pentru a adresa întrebări sau a-i implica activ pe școlari în activități care necesită inferențe prin extinderea celor predate în mod explicit. (1-niciodată, 5-extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

15. Profesorul pentru învățământul primar îi implică pe școlari în activități de învățare care îi ajută să-și însușească noul conținut și utilizează în prezentarea acestuia extinderea limbajului sau folosesc alte forme de reprezentare. (1- niciodată, 5-extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

16. Profesorul pentru învățământul primar îi implică pe școlari în activități care îi ajută să reflecteze asupra propriei învățări și asupra procesului de învățare.(1-niciodată, 5-extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

17. Profesorul pentru învățământul primar angajează școlarii în reactualizarea, evocarea conținuturilor educaționale care solicită gândirea critică.(1-niciodată, 5-extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

18. Profesorul pentru învățământul primar propune activități pe grupe de copii care facilitează exersarea, aprofundarea și transferul cunoștințelor. (1-niciodată, 5-extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯

3. ◯
4. ◯
5. ◯

19. Când este cazul (în funcție de particularitățile individuale) Profesorul pentru învățământul primar proiectează teme pentru aprofundarea cunoștințelor școlarilor despre conținutul educațional prezentat sau pentru a exersa o abilitate, o strategie sau un anumit proces. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

20. Când conținutul educațional are un caracter informativ Profesorul pentru învățământul primar îi sprijină pe școlari să-și consolideze cunoștințele/deprinderile prin realizarea de asemănări și deosebiri între elemente. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

21. Când conținutul educațional are caracter informativ, Profesorul pentru învățământul primar îi ajută pe școlari să-și consolideze/să aprofundeze cunoștințele examinându-și propriul raționament sau gândire logică în procesarea informațiilor.(1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

22. Atunci când conținutul educațional implică exersarea unei abilități, a unei strategii sau un proces, Profesorul pentru învățământul primar îi implică pe școlari în activități practice care îi ajută să deprindă o anumită fluență în realizarea acestora. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

23. Profesorul pentru învățământul primar îi angajează pe școlari în reactualizarea cunoștințelor anterioare cu privire la conținutul educațional abordat în lecțiile anterioare. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marcheaza un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

24. Profesorul pentru învățământul primar organizează sala de clasă astfel încât să faciliteze școlarilor activități prin rezolvarea de sarcini complexe și care impun generarea și testarea de ipoteze. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

25. Profesorul pentru învățământul primar îi angajează pe școlari în alizarea/rezolvarea de sarcini complexe (luarea de decizii, rezolvarea de probleme, investigarea, experimentul), prin care pot să genereze și să testeze ipoteze. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯

2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

26. Profesorul pentru învățământul primar acționează ca facilitator în asigurarea resurselor iar școlarii se angajează în sarcini complexe de învățare din punct de vedere cognitiv. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

27. Profesorul pentru învățământul primar identifică comportamentele și notează situațiile în care școlarii nu sunt implicați în activități care solicită reflecția. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

28. Profesorul pentru învățământul primar propune jocuri academice, jocuri care solicită competiția și implicarea școlarilor în activitățile de învățare. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

29. Profesorul pentru învățământul primar adresează întrebări deschise pentru a menține implicarea școlarilor în formularea și adresarea întrebărilor.(1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

30. Profesorul pentru învățământul primar propune activități de mișcare fizică în sala de clasă pentru a menține implicarea școlarilor în activitățile propuse.(1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

31. Profesorul pentru învățământul primar folosește tehnici de ritm pentru a menține implicarea școlarilor în activități specifice: întâlnirea de dimineață/ activitățile de dezvoltare personală/rutinele. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

32. Profesorul pentru învățământul primar se implică cu entuziasm pentru prezentarea unui conținut educațional într-o varietate de modalități valorizând predarea integrată. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯

4. ⬭
5. ⬭

33. Profesorul pentru învățământul primar folosește tehnici și metode colaborative, jocuri de interrelaționare pentru a susține motivația școlarilor în activitățile de învățare. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ⬭
2. ⬭
3. ⬭
4. ⬭
5. ⬭

34. Profesorul pentru învățământul primar oferă școlarilor oportunități de învățare integrativ-calitativ- incluzive în acord cu nevoile și interesele lor personale oferindu-le posibilitatea de a face alegeri. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ⬭
2. ⬭
3. ⬭
4. ⬭
5. ⬭

35. Profesorul pentru învățământul primar folosește modalități creative de prezentare a conținuturilor într-o manieră care crește implicarea școlarilor și posibilitatea interpretării acestora prin asumarea de diferite roluri în clasei.
(1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ⬭
2. ⬭
3. ⬭
4. ⬭
5. ⬭

36. Profesorul pentru învățământul primar formulează și comunică așteptări comportamentale clare din partea școlarilor manifestate în cadrul activităților

și precizează importanța menținerii și respectării regulilor clasei. (1-niciodată, 5- extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ⬭
2. ⬭
3. ⬭
4. ⬭
5. ⬭

37. Profesorul pentru învățământul primar /învățătoare comunică și explică elevilor măsurile coercitive și consecințele nerespectării regulilor clasei precizate și cunoscute în mod corect și consecvent. (1-niciodată, 5-extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ⬭
2. ⬭
3. ⬭
4. ⬭
5. ⬭

38. Profesorul pentru învățământul primar recunoaște, apreciază și evidențiază consecvent comportamentele pozitive ale elevilor conform așteptărilor cunoscute și enunțate.(1-niciodată, 5-extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ⬭
2. ⬭
3. ⬭
4. ⬭
5. ⬭

39. Profesorul pentru învățământul primar cunoaște interesele elevilor și creează un climat de acceptare reciprocă în comunitatea de învățare. (1-niciodată, 5-extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ⬭
2. ⬭
3. ⬭
4. ⬭
5. ⬭

40. La nevoie profesorul pentru învățământul primar folosește un comportament verbal și nonverbal pentru a manifesta afecțiunea și grija față de elevi. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

41. Profesorul pentru învățământul primar se comportă cu elevii într-o manieră obiectivă și controlată. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

42. Profesorul pentru învățământul primar manifestă comportamente care demonstrează implicare și susținere față de elevii cu stimă de sine scăzută.(1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

43. Profesorul pentru învățământul primar se adresează elevilor cu stimă de sine scăzută cu aceeași frecvență și profunzime ca și elevilor cu stima de sine ridicată. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯

4. ◯
5. ◯

44. Profesorul pentru învățământul primar analizează răspunsurile incorecte ale elevilor mai puțin implicați în rezolvarea sarcinilor de învățare în același mod în care o face și cu elevii implicați activ în rezolvarea sarcinilor de învățare, constant. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

45. În cadrul activităților, profesorul pentru învățământul primar pregătește, planifică și organizează conținutul instructiv-educativ astfel încât noile informații/cunoștințe/deprinderi/abilități să consolideze achizițiile anterioare. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

46. Profesorul pentru învățământul primar organizează activitățile în manieră integrată pentru a favoriza o înțelegere cât mai profundă a conținutului predat. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

47. Profesorul pentru învățământul primar se asigură că proiectarea activităților și secvențelor de predare integrată din școală sunt planificate în acord cu dimensiunile dezvoltării și comportamentele vizate, ca premise ale formării competențelor în curriculum. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

48. Profesorul pentru învățământul primar identifică resurse tradiționale disponibile (materiale și umane), resurse digitale atractive pentru proiectarea situațiilor de învățare integrate pe disciplinele de studiu. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

49. Profesorul pentru învățământul primar utilizează tehnologia digital disponibilă pentru predarea unei secvențe de învățare cu scopul facilitării înțelegerii și gândirii critice a elevilor. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

50. Profesorul pentru învățământul primar cunoaște și identifică pe parcurs nevoile de învățare/de dezvoltare ale elevilor și le adaptează în procesul de predare- învățare în cadrul unei activități sau a unei secvențe de învățare.
(1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯

3. ◯
4. ◯
5. ◯

51. Profesorul pentru învățământul primar identifică nevoile elevilor cu cerințe educative speciale și proiectează un proiect/curriculum individualizat, integrat, adaptat, diferențiat, în funcție de nevoile de învățare și particularităților individuale. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

52. Profesorul pentru învățământul primar identifică nevoile elevilor care provin din medii familiale cu o situație financiar-socială precară și care pot oferi în mică măsură sprijin copiilor în vederea școlarizării. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

53. Profesorul pentru învățământul primar identifică strategii specifice pentru anumite comportamente pe care le îmbunătățește prin activități în cadrul proiectării demersului instructiv-educativ integrat și individualizat la nevoie. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

54. Profesorul pentru învățământul primar formulează itemi de evaluare obiectivă în care au fost stabilite obiective cu privire la identificarea dificultăților de învățare, a situațiilor de succes școlar și a modalităților de îmbunătățire a performanței. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

55. Profesorul pentru învățământul primar evaluează eficiența tehnicilor de instruire utilizate frontal/pe grupuri mici sau individual și identifică cauzele specifice în situațiile existenței discrepanțelor în evaluare. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

56. Profesorul pentru învățământul primar elaborează un plan individual de dezvoltare profesională în care sunt menționate obiective specifice și măsurabile, ținte strategice ale obiectivelor formulate, termene realiste și gestionabile, resurse adecvate. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

57. Profesorul pentru învățământul primar își prezintă progresul profesional în realizarea obiectivelor propuse folosind în prezentare planurile de acțiune, reperele și termenele prevăzute. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯

2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

58. Profesorul pentru învățământul primar interacționează cu alți învățători/ factori de decizie într-o manieră pozitivă pentru a promova și a susține învățarea autentică, transformațională și evaluarea elevilor.(1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

59. Profesorul pentru învățământul primar interacționează cu elevii și părinții într-o manieră pozitivă pentru a stimula învățarea și pentru a promova relații pozitive acasă și la școală. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

60. Profesorul pentru învățământul primar caută sprijin în cadrul familiilor și colaborează cu alți decidenți în privința implementării anumitor strategii și comportamente specifice din clasa de elevi. (1-niciodată, 5-extrem de des)
Marchează un singur oval
1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

61. Profesorul pentru învățământul primar oferă sprijin colegilor și colaborează asigurând, la nevoie, mentorat didactic, situațional la nivelul claselor primare cu privire la promovarea bunelor practici în asigurarea unui climat educațional de calitate, integrat și incluziv în procesul de educație. (1-niciodată, 5-extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

62. Profesorul pentru învățământul primar cunoaște și aplică regulamente, proceduri în cadrul comisiilor cu caracter permanent sau temporare, la nivelul instituției de învățământ, pentru ciclul primar. (1-niciodată, 5-extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

63. Profesorul pentru învățământul primar cunoaște inițiativele, viziunea și obiectivele strategice propuse la nivelul managementului instituțional de tip leadership transformațional și participă la realizarea acestora printr-o implicare activă în măsura competențelor și abilităților deținute. (1-niciodată, 5-extrem de des)

Marchează un singur oval

1. ◯
2. ◯
3. ◯
4. ◯
5. ◯

UNIVERSITAS CLAUDIOPOLITANA
ROMANIA
PRESA UNIVERSITARĂ

ISBN: 978-606-37-2060-4